

Technická univerzita v Liberci

---

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Primárního vzdělávání

**Studijní program:** Učitelství pro základní školy

**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**SYSTEMICKÝ PŘÍSTUP VE VÝUCE**

Systemic view in education

**Diplomová práce:** 10-FP-KPV-0006

**Autor:**

Kamila Řezníčková

**Podpis:**

.....

**Vedoucí práce:** PhDr. Magda Nišponská, PhD.

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
125	0	17	3	27	13

V Liberci dne: 21. 6. 2011

**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI**  
**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra primárního vzdělávání**  
**ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**  
(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant): Kamila Řezníčková  
adresa: Chotyně 119, 463 34 Hrádek nad Nisou  
studijní obor (kombinace): Učitelství pro 1.stupeň  
Název DP: **Systemický přístup ve výuce**  
Název DP v angličtině: Systemic view in education  
Vedoucí práce: Nišponská Magda, PhDr. PhD.  
Konzultant:  
Termín odevzdání: Letní semestr 2011

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 23. 4. 2010



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant): KAMILA ŘEZNIČKOVÁ

Datum:

10. 9. 2010

Podpis:



Název DP: **Systemický přístup ve výuce**

Vedoucí práce: Nišpanská Magda, PhDr. PhD.

Cíl: Podpořit vzdělávací a výchovné cíle pomocí využití tvůrčích systemických principů ve výukovém procesu formou cvičení, malování, dialogu. Možnosti působení na celkový osobnostní rozvoj žáků, zlepšení edukačního procesu a klimatu třídy pomocí systemického přístupu.

Požadavky:

Metody: Kvantitativní metodologie v kombinaci s kvalitativním výzkumem pomocí fenomenologického vztahu, pozorování, systemické konstelace za účelem diagnostiky, rozhovory

Literatura: Franke-Gricksch, M.: Patříš k nám, Shambhala, Praha 2006  
Hellinger, B., Ten Hoevel, G.: Rodinné konstelace objevná síla, Triton, Praha 2004  
Nelles, W.: Rodinné konstelace, Alternativa, Praha 2004  
Matějček, Z.: Rodiče a děti. Praha, Avicenum 1986, 1989  
Matějček, Z.: Praxe dětského psychologického poradenství. Praha, SPN 1991  
Matějček, Z.: Dítě a rodina v psychologickém poradenství. Praha, SPN 1992

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Systemický přístup ve výuce

**Jméno a příjmení** Kamila Řezníčková  
**autora:**

**Osobní číslo:** P09001059

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 21. 6. 2011

---

Kamila Řezníčková

## **Poděkování**

Chtěla bych srdečně poděkovat vedoucí mé diplomové práce PhDr. Magdě Nišpenské PhD. za zaujetí a nadšení pro svou práci, které dokáže přenést na své studenty. Také za inspiraci, odborné vedení, podnětné připomínky a povzbuzení při psaní.

Děkuji své rodině a příteli za podporu a trpělivost, kterou se mnou mají. Za podporu děkuji též svým přátelům.

Poděkování patří i bývalé paní ředitelce Mgr. Miluši Brandové, současné ředitelce Mgr. Olze Marešové a celému kolektivu ZŠ v Doníně za pochopení a vytvoření podmínek pro studium a jeho dokončení.

Děkuji i svým žákům, žákům 1. třídy ZŠ v Doníně za to, že jsem s nimi mohla projít projektem O rodině, který je součástí této práce, a jejich rodičům za spolupráci.

Veškeré podpory a pomoci si velmi vážím.

# Systemický přístup ve výuce

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá tím, jak zlepšit vzdělávací a výchovný proces v základní škole zahrnutím systemických principů do vyučování. Je zaměřená na možnosti praktického využití některých prvků systemického poznání ve výuce za účelem zvýšení porozumění osobnosti žáka a praktické rozvíjení všech klíčových kompetencí, především však sociálních a personálních. Vycházíme především z prací Berta Hellingera, Marianne Franke–Gricksch a Jiřiny Prekopové.

Systemický přístup umožňuje pedagogům citlivěji vnímat a chápat příčinné souvislosti problémového chování. Tím můžou přispět k vytvoření bezpečného prostředí pro vzdělávání, ve kterém jsou zohledněny individuální potřeby a vlastnosti žáků. Učitel díky systemickým poznatkům může lépe zvládat náročné situace, není natolik ohrožen pocity frustrace a bezmoci.

## Cílem práce je:

1. Přispět k otevření odbornému dialogu teoretickým rozpracováním možného přínosu systemických poznatků pro učitele.
2. Vypracovat týdenní projekt „O rodině“ pro žáky 1. třídy. Projekt probíhá ve dvou úrovních. Jsou v něm obsaženy znaky systemického myšlení a zároveň aktivity vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí.

## **Klíčová slova:**

Rodina, systemické principy, rodinné konstelace, žák, učitel, projektové vyučování, klíčové kompetence

# Systemic view in education

## Summary

The Diploma Thesis deals with improvement in the educational process at primary schools using systemic principles. The work focuses on possible practical usage of certain elements of a systemic approach in education, which should lead to a deeper understanding of the pupils' personalities and development of their key competencies, above all social and personal. As the main resources we used publications of Bert Hellinger, Marianne Franke-Gricksch and Jiřina Prekopová.

The systemic view enables the teachers to sensitively perceive and understand related connections of difficult behaviour. Therefore, they can create a safe environment for education considering the individual needs and personal qualities of their pupils. Through the systemic knowledge the teachers can effectively deal with difficult situations, decreasing the danger of feeling frustrated and helpless.

### The aim of the work is:

1. To participate in a professional dialogue through theoretical elaboration analysing possible benefits of systemic knowledge for teachers.
2. To create a week – lasting project „About a family“ for pupils of 1<sup>st</sup> grades of primary schools. The project is realized in two levels and contains elements of systemic thinking and at the same time the activities targeting the development of key competencies.

### **Key words:**

Family, systemic principles, systemic constellations, pupil, teacher, project education, , key competencies.

# Der systemische Zugang in dem Schulunterricht

## **Annotation**

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Verbesserung des Bildungs- und Erziehungsprozesses auf der Grundschule durch die in den Unterricht einbezogenen systemischen Prinzipien. Die Arbeit orientiert sich auf die praktischen Anwendungsmöglichkeiten einiger Elemente der systemischen Erkenntnis in dem Unterricht. Zwecks Erhöhung des Persönlichkeitsverständnisses des Schülers und der praktischen Weiterentwicklung der allen Schlusskompetenzen, vor allem der sozialen und persönlichen. Es wird aus den Werken von Bert Hellinger, Marianne Franke-Gricksch und Jiřina Prekopová ausgegangen.

Der systemische Zugang ermöglicht eine empfindliche Wahrnehmung und Begreifung der kausalen Zusammenhänge des problematischen Benehmens von den Pädagogen. Damit sie zu der Erstellung eines sicheren Umfelds für das Ausbildung, in dem die individuelle Bedürfnisse und Eigenschaften der Schüler berücksichtigt werden, beitragen können. Dank diesen systemischen Erkenntnissen kann der Lehrer die anspruchsvollen Situationen besser bestehen, weil er von den Gefühlen der Frustration und Machtlosigkeit nicht gefährdet wird.

## Ziel der Arbeit:

1. Zum Eröffnung des fachbezogenen Dialoges durch die theoretische Durcharbeitung einer möglichen Bereicherung der systemischen Erkenntnisse für den Lehrer beitragen.
2. Ein wöchentliches Projekt „Über die Familie“ für die Schüler der 1.Klasse ausarbeiten. Das Projekt verläuft in zwei Stufen. Es enthält die Zeichen eines systemischen Gedankens und zugleich die zur Entwicklung der Schlüsselkompetenzen führenden Aktivitäten.

## **Schlüsselwörter:**

Familie, systemische Prinzipien, systemische Konstellation, Schüler, Lehrer, Projektunterricht, Schlüsselkompetenz



## ***OBSAH:***

<b>I. ÚVOD.....</b>	<b>14</b>
<b>II. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>16</b>
1. Systemický přístup podle Berta Hellingera.....	17
1.1 Život Berta Hellingera.....	17
1.1.1 Setkání s rodinnými konstelacemi.....	20
1.2 Jiřina Prekopová a terapie pevným objetím.....	20
1.2.1 Spolupráce Berta Hellingera s Jiřinou Prekopovou.....	21
1.3 Obecné poznatky o systémech.....	23
1.3.1 Rodinný systém.....	23
1.3.2 Vazba a řád lásky.....	23
1.4 Rodinné konstelace.....	24
1.4.1 Fenomenologický způsob práce B. Hellingera.....	25
1.4.2 Současný vývoj rodinných konstelací.....	27
1.5 Systemické principy.....	29
1.5.1 Stejně právo sounáležitosti.....	31
1.5.2 Právo na vlastní osud.....	31
1.5.3 Přitakání.....	32
1.5.4 Rodiče a děti.....	32
1.5.5 Partnerská láska.....	34
1.5.6 Hranice svědomí.....	38
1.5.7 Dávání a přijímání.....	39
1.5.8 Odpuštění a usmíření.....	41

1.5.9	Systémové svědomí Většího celku.....	42
1.6	Systemická rodinná terapie–konstruktivismus.....	43
2.	Souvislost rodinného zázemí a školního prospívání.....	44
2.1	Problémy v rodině, které ovlivňují žáka ve škole.....	46
2.1.1	Chybějící citová vazba k matce.....	46
2.1.2	Násilí v rodině.....	47
2.1.3	Neúplná rodina.....	48
2.2	Interakce školy a rodiny.....	50
2.2.1	Specifika období mladšího školního věku v kontextu rodinného zázemí.....	50
3.	Limity učitelské profese.....	51
3.1	Kompetence učitele.....	52
3.2	Problémový žák.....	53
3.2.1	Postoj učitele k problémovým žákům.....	54
3.3	Hranice mezi učitelskou profesí a profesí terapeuta.....	56
3.3.1	Cílené poznávání žáka.....	56
3.3.2	Překážky v poznávání žáka.....	57
3.3.3	Ve světle systemického pohledu.....	59
3.4	Přínos Marianne Franke–Gricksch.....	60
3.4.1	Jak se dostávaly systemické myšlenky do vyučování.....	62
3.4.2	Rodinné konstelace ve vyučování.....	63
3.4.3	Utváření školního dne ze systemického pohledu.....	63
3.4.4	Vliv systemicko–fenomenologické práce na žáky.....	65
3.4.5	Doporučení Marianne Franke–Gricksch pro učitele.....	66

3.5 Zájem otvírá možnosti podpory a pomoci.....	67
4. Teoretické poznatky důležité pro přípravu projektu O rodině.....	70
4.1 Projektové vyučování.....	71
4.1.1 Fáze projektu.....	72
4.1.2 Jak probíhá projektové vyučování.....	72
4.2 Tematická výuka.....	74
4.2.1 Program Začít spolu.....	75
4.3 Klíčové kompetence.....	76
4.3.1 Cíle základního vzdělávání.....	77
4.3.2 Učíme kompetence kompetentně.....	77
<b>III. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>80</b>
5. Úvod.....	81
6. Projekt o rodině.....	81
6.1 Systemický přesah projektu.....	82
6.1.1 Příběhy.....	82
6.1.2 Práce s imaginací.....	85
6.1.3 Kresba.....	86
6.2 Plán projektu o rodině.....	87
6.3 Průběh projektu.....	90
6.3.1 První den–zahájení projektu.....	90
6.3.2 Druhý den–tvorba kalendáře.....	93
6.3.3 Třetí den–rodina je důležitá.....	95

6.3.4 Čtvrtý den–příbuzenské vztahy.....	98
6.3.5 Pátý den–dopis pro rodiče.....	101
6.3.6 Šestý den–kresba začarované rodiny.....	104
6.3.7 Sedmý den–nakupování.....	106
6.3.8 Setkání s rodiči.....	107
6.4 Závěrečná reflexe.....	108
6.5 Co vyplynulo z dětských kreseb.....	110
6.5.1 Dvojčata Lukáš a Martin.....	111
6.5.2 Dvojčata Samuel a Sebastian.....	114
6.5.3 Matěj.....	117
6.5.4 Čistota = jasnost vztahů.....	119
<b>IV. ZÁVĚR.....</b>	<b>120</b>
<b>V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>122</b>
<b>VI. SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>125</b>

***Motto:***

*„...svatý Augustin srovnává těžký život s kobercem. Má levou, tedy spodní stranu, a pravou, tedy horní stranu. Když se na koberec podíváš zespodu, spatříš změř' uzlů a nití! Když jej otočíš, spatříš krásu stejného koberce. Z této pravé strany má každá nit každý uzel svůj význam pro celkový vzor. Žádný uzel není pro nic za nic.“*

(Jiřina Prekopová in Prekopová, Hellinger, 2008, s. 219)

## I. ÚVOD

V dnešní době se v učitelské profesi zdůrazňuje význam individuálního přístupu k žákovi, který vychází z upřímného zájmu a porozumění. Systemický přístup dle Hellingera osvětluje do velké hloubky složité mnohostranné vztahové procesy ve kterých se dítě ocitá od okamžiku svého narození.

Učitelé často s nejlepším vědomím a vůlí pomáhat problémovým dětem volí strategie, které v konečném důsledku nepřinášejí žádoucí změnu. Důvodem je často právě nedostatečné porozumění systemickým procesům. Samotná laskavost, snaha a vstřícnost učitele nemusí přinášet u žáků s výchovnými problémy žádoucí pozitivní výsledky. Dlouhodobě neefektivně vynaložená snaha učitele frustruje a unavuje.

Prohloubení učitelova porozumění problémovému dítěti přinese úlevu všem—dítěti, učiteli i rodině. Pokud učitel chápe limity rodiny a dítěte, nemusí marnit energii a čas nesplnitelnými očekáváními vůči dítěti, vůči jeho chování a školní úspěšnosti. Náročné, krizové a zdánlivě bezvýchodné situace může vidět z jiného úhlu s otevřením nových možností řešení. Zvýšení porozumění problému vede k přirozenému, pozitivnějšímu zájmu o dítě a jeho situaci, což je u žáků s výchovnými problémy důležité. Porozumění snižuje úzkost, učitel přestává brát konflikty osobně a tím má k dispozici větší sílu a prostor k řešení výchovných problémů.

Ráda bych zde uvedla, co mě vedlo ke psaní této práce. Jako učitelka prvního stupně základní školy pracuji 12 let. Za tu dobu jsem se setkala s různými hyperaktivními žáky, s žáky s diagnózou ADHD. Nyní se čím dál častěji setkávám i s žáky s poruchami chování, které jsou řešeny medikací uklidňujícími léky. Musím přiznat, že hledat cestu k takovýmto žákům je velmi těžké. Mnohdy to učitel vzdá, protože jeho snaha nemá žádné výsledky a tyhle děti jsou často schopné narušit nebo úplně zničit výuku ve třídě. Čím to, že se děti musí léčit na psychiatrii a pokud si ráno nevezmou lék, nejsou schopni ve společnosti (ve škole) vůbec fungovat? Učitel nemá k dispozici žádné prostředky, jak tyto děti do snesitelné míry ukáznit.

Setkání s paní PhDr. Magdou Nišpouškovou, PhD. během studia na Technické univerzitě v Liberci, konkrétně na semináři Reeducace uměním pro mě znamenalo velký přínos. Ve snaze zabývat se blíže metodami, se kterými nás seznámila, jsem si u ní zadala diplomovou práci.

Pak teprve, když jsem objevila, že na děti působí systemické síly a viděla na praktických konkrétních případech, jak ty síly mohou působit, tak se mi otevřely oči a všechny své žáky (nejen ty problémové) mohu vidět v jiném světle, v jiných souvislostech.

Jak jsem pročetla knihy věnované tématu rodinných konstelací, můj zájem se zvětšoval. Byla jsem fascinována hloubkou a pravdivostí systemických řádů. Systemické myšlení mě hluboce zasáhlo a pevně věřím, že poznatky získané díky této diplomové práci dokážu dále rozvíjet a využít je ve své další pedagogické práci. Projekt „O rodině“ je toho snahou. Velmi mě těší zájem mých kolegyň, které o systemických souvislostech a rodinných konstelacích nic nevěděly, ale téma mé diplomové práce je zaujalo a chtějí se dozvědět více. V tom vidím smysl své práce.

## **II. TEORETICKÁ ČÁST**



## **1. Systemický přístup podle Berta Hellingera**

Bert Hellinger je světoznámým terapeutem. Je autorem řady knih. Je zakladatelem systemické psychoterapie a symbolizuje tak: „jeden z nejúžasnějších směrů v moderní psychoterapii. Neznám žádného jiného psychoterapeuta, který by v posledním desetiletí tak pozitivně zapůsobil na lidi – a vyvolal tak vášnivou debatu. (Helm Stierlin, M.D., Ph.D., profesor psychiatrie, Univerzita v Heidelbergu)

Jiřina Prekopová o něm napsala: „Ve snaze co nejrychleji a nejúčinněji pomoci vyvinul systemickou psychoterapii.“ (Prekopová, Hellinger, 2008, s. 8) Kdo je tedy muž, o jehož práci se píše: „Jeho knihy, videokazety a semináře vyvolaly vášnivý dialog mezi členy mezinárodní terapeutické komunity a zaručily mu přední místo v oboru současné rodinné terapie.“ (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 291)

### **1.1 Život Berta Hellingera**

Narodil se v roce 1925 v Německu, kde dosud žije. Díky víře rodičů byl ochráněn před nacistickým hnutím, ale v 17-ti letech narukoval a byl držen v zajateckém táboře v Belgii. Po propuštění vstoupil do katolického řádu, studoval filozofii, teologii a pedagogiku.

Dalších 16 let strávil v Jižní Africe, byl ředitelem a učitelem misionářské školy, zároveň působil jako kněz. Naučil se jazyk kmene Zulů tak dobře, aby mohl vyučovat. Tím, že žil v cizí kultuře, uvědomil si, jak relativní kulturní hodnoty jsou v porovnání s lidskými kvalitami, které jsou přítomny v každé kultuře. (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000)

On sám k tomu uvádí v rozhovoru s Norbertem Linzem, kdy odpovídá na otázku, které životní zkušenosti hrály roli při vývoji jeho terapeutické práce: „Důležitou zkušeností pro mě samozřejmě byl dlouholetý pobyt v Jižní Africe. Tam jsem se naučil úplně novému způsobu zacházení s lidmi, například spoustě trpělivosti a také velkému vzájemnému respektu. Tam je samozřejmé, že člověk druhé neblamuje, takže si může zachovat tvář a úctu. I to, jak Zuluové zacházejí s dětmi a jak rodiče uplatňují svou autoritu, zcela samozřejmě, na mne udělalo velký dojem. A jak si děti zcela samozřejmě svých rodičů váží. Například jsem

nikdy neslyšel, aby někdo hovořil o svých rodičích s odporem nebo znevažujícím způsobem. To je tam nemyslitelné.“ (Hellinger, 2007, s. 374)

Dále si také uvědomil, že domorodé rituály mají mnohdy stejnou funkci a strukturu jako katolická mše, tak se snažil o jejich integraci. Vnímá, že posvátný duch je přítomen všude. (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000)

Sám Hellinger, když se později vyjadřuje k náboženské fenomenologii, tak říká, že ji vnímá jako větší celek, jako nejzazší autoritu, jako duchovní rovinu, ke které si ale přesto zachovává fenomenologický přístup. To znamená, že očekává to, co se ukáže, bez úmyslu, bez předjímání a bez obav. A vypráví u toho tento příběh:

### **Obrat**

*Někdo se narodí do své rodiny, vlasti, kultury a už jako dítě slyší, kdo jednou bude jeho vzor, učitel a mistr, a cítí hlubokou vášeň takovým být a být jako on.*

*Přimkne se ke stejně smýšlejícím, cvičí se dlouhá léta v různých uměních a následuje svůj největší vzor, dokud mu není roven, a pak myslí a mluví a cítí jako on.*

*Ale jedno, myslí si, mi ještě chybí. A tak se vydá na dalekou cestu, aby v nejhlubším osamění překročil i ty nejzazší hranice. Jde okolo zahrádky, která je již dlouho opuštěná. Jen plané růže zde ještě kvetou a vysoké stromy plodí ovoce, ale všechno padá nesbíráno na zem, protože tu není nikdo, kdo by je chtěl. Za zahradou začíná poušť.*

*Brzy jej obklopí nepoznaná prázdnota. Je mu, jako by všechny směry byly stejné a i obrazy, které někdy před sebou vidí, rozeznává brzy jako prázdné. Putuje, žene jej to kupředu, a když už svým smyslům dávno nedůvěřuje, uvidí před sebou pramen. Tryská ze země a rychle se vsakuje. Ale tam, kam pramen zasahuje, mění se poušť v ráj.*

*Když pak hledí okolo sebe, vidí přicházet dva cizince. Ti dva to udělali přesně jako on. Následovali svůj vzor, dokud se nestali stejnými. I oni se vydali na dlouhou cestu, aby v osamění a v poušti překročili poslední hranice. A také, jako on, našli pramen.*

*Společně se skloní, napijí se stejné vody a myslí si, že jsou již u cíle. Pak si řeknou jména: „Já se jmenuji Gautama Buddha.“ – „Já se jmenuji Ježíš Kristus.“ – „A já se jmenuji Mohamed.“*

*Pak však nastane noc a nad nimi září daleké, nedostižitelné hvězdy na jasném nebi. Všichni jsou potichu a jeden každý z nich se cítí svému velkému vzoru tak blízko, jako nikdy předtím. Je mu, jako by mohl v okamžiku vytušit, jak mu mohlo být, kdyby poznal bezvědomí, marnost, porážku. A jak by mu bylo, kdyby poznal vinu.*

*Následujícího rána se všichni od sebe odvrátí a rozejdou se do pouště. Ještě jednou povede jejich cesta okolo opuštěné zahrady, dokud jeden každý z nich neskončí v zahradě, jejímž vlastníkem je on sám. Před vchodem stojí starý muž, jako kdyby na něj čekal. Říká: „Kdo přichází z takové dálky, ten jistě miluje zavraždenou zemi. A ví, že všechno, co umí růst, také umírá, a když to zemře, stane se živinou.“ – „Ano,“ odpoví ten druhý, „znám zákon Země.“ A začne ji obdělávat. (Hellinger, 2007, s. 361)*

Důležitým momentem v jeho dalším směřování byla účast na ekumenickém školení, které organizovali především anglikánští duchovní, ale byli zváni i příslušníci jiných vyznání a různých ras. Jednalo se o tréninky skupinové dynamiky, které Hellinger okamžitě mohl aplikovat, protože byl rektorem velké školy černých Afričanů. (Hellinger, 2007) Při školení padla pro Hellingera stěžejní otázka, a sice: „Co je pro vás důležitější, vaše ideály nebo lidé?“ Hellinger k tomu říká: „Jsem tomu knězi velice vděčný za to, že se nás tehdy zeptal. V jistém smyslu ta otázka změnila celý můj život. Všechna moje další práce byla ovlivněna mým hlubokým zájmem o člověka. Dobrá otázka je velice důležitá.“ (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 289)

Poté Hellinger opustil náboženský řád a v roce 1969 se vrátil do Německa. Měl pocit, že svou práci přerostl a že už neodpovídá jeho vnitřnímu růstu. Tréninky skupinové dynamiky mu nestačily, proto absolvoval ve Vídni psychoanalytické školení. Poznal tam svou manželku Hertu, děti ale neměli. O dva roky později studoval v Americe primární terapii u Janova, naučil se při tom velmi mnoho o zacházení s pocity, což mu velmi pomáhá v nynější práci. V primární terapii záhy našel limity, tak se začal zajímat o gestaltterapii, dostal se ke transakční analýze a k dílu Erica Berna. Mezi roky 1974–1988 navzájem kombinoval analýzu scénáře (podle Erica Berneho) a primární terapii. (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000)

### **1.1.1 *Setkání s rodinnými konstelacemi***

V té době už se také intenzivně zajímal o rodinnou terapii, proto odletěl na seminář rodinné terapie do USA, který pořádala Ruth McClendonová a Les Kadisová. Dělal rodinné konstelace, ale princip, jak a proč fungují, neznaly. Jejich práce Hellingera oslovila, sám to zmiňuje takto: „Ruth McClendonová a Les Kadisová přijely později do Německa a uspořádaly dva terapeutické semináře pro několik rodin. To znamená, že najednou, po pět dní, prováděly terapii u pěti rodin, rodičů a dětí zároveň. Tehdy jsem si pomyslel, že ještě možná budu rodinnou terapii dělat také, že to bude jediné správné. Jenže pak jsem se podíval za sebe na práci, kterou jsem dosud vykonal a rozhodl se, že u ní přece jen ještě zůstanu, protože byla přínosná. Ale rodinná terapie mi nedávala spát, a protože mi byly stále jasnější systémové dimenze problémů a osudů, změnila se během roku moje terapeutická práce natolik, že se z ní rodinná terapie stala, ovšem takového druhu, že v ní vlastně byly obsaženy všechny mé předchozí zkušenosti.“ (Hellinger, 2007, s. 368)

Pak Hellinger absolvoval 2 kurzy rodinných konstelací They Schoenfelderové, přičemž se mu podařilo lépe nahlédnout a poznávat uspořádání a řády v rodinných systémech. Získal základní vzor a motiv, s jehož pomocí dokázal poruchy v rodinných vztazích řešit. Teprve pak začal sám pracovat s rodinnými systémy, začal je sám stavět.

Mezi další psychoterapeuty, kteří měli na Hellingera vliv, patří Milton Erickson a jeho žáci s hypnoterapií a neurolingvistickým programováním (NLP). Od Ericksona Hellinger přejal do své terapie práci s příběhem. (Hellinger, 2007)

## **1.2 *Jiřina Prekopová a terapie pevným objetím***

Další významnou dětskou psychoterapeutkou 20. století je Jiřina Prekopová. Zmiňuji se o ní, protože její práce ji zavedla k Bertu Hellingerovi a spojení jejich úsilí vedlo ke smysluplné spolupráci.

Dr. Jiřina Prekopová se narodila v roce 1929 na Moravě. Řadu let pracovala jako psycholožka na dětské klinice ve Stuttgartu, na oddělení dětského vývoje. Je autorkou mnoha knih o výchově dětí. Převzala metodu terapie pevným objetím od M. Welchové, dále ji rozvinula. Její rozvoj chápe jako svůj životní úkol.

Smysl terapie pevného objetí spočívá v konfrontaci dvou lidí, kteří k sobě patří, ale jejich vazba byla tak silně narušena, že se nemohou usmířit slovně. Konfrontace probíhá na emocionální úrovni. V těsném objetí oba dva vyjádří svou bolest. Vše probíhá do té doby, než se dokážou vcítit jeden do druhého a slzy smutku umožní proudit lásce mezi nimi. Proces je ukončen, když se oba mohou radovat z obnoveného spojení.

Podle Prekopové se v dřívějších dobách o pevné objetí přirozeným způsobem staral šátek na nošení dětí, ale v době rozvoje techniky byla dětem tato zkušenost odepřena. Dítě nemůže vyjadřovat všechny své pocity s jistotou, že je rodiče vydrží, často je trestáno odloučením. Protože se již nepřipouští v těchto životních podmínkách agresivní konfrontace, vedoucí k usmíření, potřebuje dítě terapii pevným objetím. (Prekopová, Hellinger, 2008)

### **1.2.1 Spolupráce Berta Hellingera s Jiřinou Prekopovou**

Jiřina Prekopová, Institut společnosti pro podporu pevného objetí jako životního stylu a terapie a Bert Hellinger uspořádali v roce 1995 seminář. Proč tato potřeba spolupráce s Bertem Hellingerem vznikla, zdůvodňuje Prekopová takto: „Poté, co jsem oslavila šedesáté narozeniny, jsem si myslela, že se už nic podstatného pro svou poradenskou praxi nemohu naučit... Považuji své povolání za etické poslání,...mám sklon v téměř každém psychologickém problému vidět výzvu pro své detektivní pátrání. Nespokojím se zkrátka jen s tím, že bych se snažila léčit popsané symptomy.... Mne zajímají příčiny daného symptomu. S vášnivou zvědavostí se snažím vysledovat jejich vznik. Nemám klid až do té doby, než přijdu na místo činu a zjistím pachatele. Tak jsem se dostala na stopu příčin vzniku autistických strachů, zjistila jsem topografii malého tyrana a přišla jsem i na některé důvody nárůstu hyperaktivity u dětí. V terapii pevným objetím jsem objevila nástroj, jak lze pomoci napravit narušené vazby mezi těmi, kteří k sobě patří, a mohla se tak stát osobností hnutí terapie pevným objetím. Navíc mě znepokojovaly některé pro mě dosud nevysvětlené jevy, např. proč je zrovna toto dítě tak nevychovatelné, když má stejné rodiče jako jeho dobře vychovaní sourozenci?“ (Prekopová, Hellinger, 2008, s. 6,7)

Nakonec se Prekopová smířila s tím, že některé příčiny zůstávají skryté, že některá tajemství zůstanou neodhalena. Čekala, že ve svém věku převede své

zkušenosti do praxe, aniž by se musela učit něco nového. Ale pak: „Jeden moudrý muž mi poodhalil oponu, za kterou se ukrývaly tajemstvím opředené příčiny, a osvětlil je. Aniž bych to čekala, obohatily poznatky tohoto muže mou práci o celou další dimenzi.“ (Prekopová, Hellinger, 2008, s. 8).

Pochopitelně šlo o Hellingera a metodu systemických rodinných konstelací. Celá terapie pevným objetím zaznamenala díky systemickému přístupu a poznatkům obrovský skok. Systemická zapletení bývají často příčinou narušeného chování, rozvrátů v rodině. Zapletení bývají často jako začarování, nemůžou najít své místo v rodině ani jako děti, ani později jako dospělí. Pomoci jim může jen odhalení a vyřešení jejich zapletení. Ve většině případů terapie pevným objetím se ukázalo jako nezbytné nejprve postavit rodinný systém, najít v něm místo pro jednotlivé členy a pak teprve přistoupit ke konfrontaci při řešení vztahové krize.

Zmiňovaný seminář byl podle Prekopové (Prekopová, Hellinger, 2008) uspořádán také z radosti nad tím, jak jsou obě metody provázané, napojené na stejné silové pole. Můžou tak mnohem účinněji pomáhat a obnovovat proudění lásky. V popředí bylo stavění rodinných systémů, aby se rodinám poskytla pomoc a terapie pevným objetím byla pouze doprovodnou, byla možností k úplnému vyjádření bolesti, která se objeví během konstelace. Seminář byl vypsán pro děti s narušeným chováním, pro děti psychicky nebo psychosomaticky nemocné. Poprvé byly ke konstelacím přizvány i děti samotné a citlivě postavené do výsledného obrazu řešení. Zúčastnila se ho i řada odborníků – dětských psychoterapeutů, aby nahlédli do problematiky svých těžko pochopitelných případů. Též řada terapeutů pevným objetím se chtěla naučit zacházet s rodinnými systémy.

Jiřina Prekopová dokumentaci z tohoto semináře zpracovala do velmi poučné a zajímavé knihy. Podílel se na ní i Bert Hellinger. Jsou v ní zdokumentované prokazatelné pozitivní účinky obou metod. Je nesporné, že systemická psychoterapie je účinná, dokáže ukázat cestu i tam, kde všechno ostatní selhalo. Bylo by velmi prospěšné, pokud by lidé, kteří ve své profesi pracují s dětmi a jsou s nimi v denním kontaktu, například učitelé a vychovatelé, měli znalosti o rodinných systémech a jejich řádech. Dívali by se na své svěřence s respektem k jejich rodinám, mohli by také případně podat pomocnou ruku rodičům, kteří si už nevědí rady a nasměrovat je k terapeutovi, který s rodinnými konstelacemi pracuje.

### **1.3 Obecné poznatky o systémech**

Ráda bych zde zprostředkovala systemické poznání, jak jsem ho mohla nastudovat z příslušné literatury. Jde mi o to, přiblížit systemické myšlení někomu, kdo nemá psychologické vzdělání a s tímto pojmem se dosud nesetkal.

Co znamená systemický, co tedy Bert Hellinger objevil? Každý jsme součástí různých systémů, ať chceme nebo ne. Nejzákladnějším systémem je rodina. V každém systému působí skryté dynamiky, vztahy a nevědomé procesy i po dobu několika generací a to tak, aby byla zachována rovnováha. Jednotlivec potřebuje být v systému ukotven a stát na svém místě, potřebuje dát místo ve svém srdci všem, kdo do systému náleží, potřebuje přijmout život takový, jaký je, aby mohl dojít ke svobodě a ke „štěstí, které zůstává.“ (Hellinger, 2010)

#### **1.3.1 Rodinný systém**

Rodinný systém je společenství lidí několika generací, které sdílí společný osud. Rodinné vztahy nás poutají i ke členům, žijícím daleko, i k těm dávno zemřelým. Členové tohoto společenství můžou být nevědomě zapleteni s osudem jiných členů. Do systému patří (ať žijící nebo zemřelí): děti (i nemanželské, adoptované, opuštěné, potracené), rodiče a jejich sourozenci, prarodiče, někdy i praprarodiče, všichni, kteří někomu uvolnili místo: bývalý snoubenec, partner či milenec rodiče nebo prarodiče, i pokud je rozvedený nebo mrtvý, dále také někdo, kdo svým neštěstím, odchodem nebo smrtí umožnil jinému členu získat výhodu nebo zařazení do systému. (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000)

#### **1.3.2 Vazba a řád lásky**

Spojení se členy naší rodiny je mnohem silnější než si připouštíme, jak se ukázalo v rodinných konstelacích. Ukázalo se také, že v rodinném systému existuje přirozený řád, nazývaný řádem lásky. Právě ten nás spojuje s generacemi našich předků, ale v mnoha rodinách je těžce poškozen. (Nelles, 2009)

Díky tomuto spojení, této vazbě vznikají zapletení. Později narození chtějí pevně držet ty dříve narozené, aby neodešli, případně je chtějí následovat, zdraví a silní se chtějí podobat nemocným sourozencům. Nevinní se cítí zodpovědní za vinné, šťastní za nešťastné, živí za mrtvé. V tomto společenství panuje díky vazbě

a lásce nezdolná potřeba rovnováhy. Pokud je někdo vyloučen, zapomenut nebo mu bylo upřeno místo v systému, vždy se najde někdo další, kdo ponese jeho osud. Bude to dělat nevědomě, ze slepé lásky. Taková láska nezná pud sebezáchovy. (Hellinger in Prekopová, Hellinger, 2008)

## **1.4 Rodinné konstelace**

Jak konstelace probíhají a co se při nich děje? Metoda stavění rodinných systémů, rodinné konstelace, se používá již třicet let a za tu dobu se rozšířila po celém světě. Přináší řešení mnoha rodinných problémů a má kladné výsledky i při léčení některých psychosomatických onemocnění. Co se dříve jevilo jako šarlatánství, se dnes ověřuje vědeckými metodami, které potvrzují, že i z biologického hlediska má průběh konstelace své vysvětlení.

Je totiž založen na přenosu informací v rámci silového pole. Výzkumem morfogenetických polí, prováděných R. Sheldrakem, se ukazuje, že dědičnost není přenášena pouze geny, ale také pomocí informačních polí. V rámci nich existuje kolektivní paměť druhu, která se dále obohacuje, a k níž má přístup každý jedinec daného druhu. Že konstelace funguje, se na vlastní oči přesvědčilo mnoho účastníků. I ti nejskeptičtější uvěřili poté, co si sami prožili, jaké to je stát v roli zástupce. (Hellinger, Ten Hövel, 2004)

Jak se konstelace staví? Ve skupině si pacient nebo-li klient postaví svůj systém tak, že za jednotlivé členy vybere zástupce nebo-li reprezentanty. Rozestaví je tak, jak mu říká vnitřní hlas, jak to odpovídá jeho představě o rodině. I za sebe zvolí zástupce. Terapeut se pak zástupců ptá, jak se na vybraném místě cítí. Na základě jejich výpovědí je pak přeskupuje tak, aby se jim vedlo lépe. Vše probíhá do té doby, než mají zástupci, ale i ti, co byli ze systému vyřazení, ve výsledném obrazu dobré místo a láska může začít proudit.

Díky působení vyššího silového pole mají zástupci, postavení do systému, stejné pocity (psychické i fyzické) jako zastupovaní. Díky tomuto vcítění se ukáže dynamika vztahů systému, dají se rozpoznat vazby takové, jaké skutečně jsou, objeví se zapletení, narušené řády, bloky a šance lásky. Pokud terapeut pozorně a pokorně souzní s touto silou, může se podařit vyřešit jednotlivá zapletení. Většinou, když se objeví řešení, vymění terapeut zástupce za skutečné aktéry



a nechá je, aby výsledný obraz řádu lásky přijali do svého srdce. Je už pak na něm, jestli se vydá nastíněnou cestou k vnitřní svobodě. (podle Prekopové, in Prekopová, Hellinger, 2008)

Bert Hellinger popisuje průběh svých konstelací takto: „Při rodinných konstelacích,...neponechávám nic na klientovi samotném, nenechám ho například samotného hledat místo, na kterém by se mu dařilo... Když někdo svou rodinu rozestavuje, pak mi moje vnímání a zkušenost podají obraz pořádku, a vidím, jak je ten pořádek narušen a jakým způsobem je do něj nutno řád vrátit. A tohle já pak sleduji při hledání řešení. Takže nejprve sám vytvořím dočasné pracovní obrazy a nakonec obraz řešení, samozřejmě ve spolupráci s klientem. Pak obraz přezkoumám, přezkoumám, jaký má účinek, zda se návrh řešení potvrzuje jako správný či zda jsou zapotřebí ještě nějaké další kroky.“ (Hellinger, 2007, s. 378)

Sama jsem měla možnost zúčastnit se rodinné konstelace zatím jen jednou, a to v roli zástupce. Mohu potvrdit z vlastní zkušenosti, že pocity, které jsem cítila, jsem nikdy dříve sama necítila (třeba pocit neskutečné tíže, kterou nesla osoba, již jsem zastupovala.

#### **1.4.1 Fenomenologický způsob práce B. Hellingera**

Bert Hellinger při své systemické psychoterapii pracuje fenomenologickým způsobem. Co to znamená? Je to práce bez předchozího úmyslu něco do hloubky pochopit, bez úmyslu něco ukázat, bez obavy z toho, co se může vynořit. Hellinger na sebe nechává působit rodinný systém, čeká, až se vynoří něco, co je skryto za působícími fenomény. Často odhalení toho, co je podstatné pro pochopení chování členů rodiny, přijde znenadání. Co bylo skryté, se ozřejmí. Sleduje to, co efektivně pomáhá lidem. Když najde nějakou cestu, zformuluje hypotézu, která je ale u každého případu jiná. (Hellinger, Ten Hövel, 2004)

Tento způsob práce se nedá metodicky naučit, není možné při něm využít cizí zkušenosti. Terapeut na sebe musí nechat působit fenomény, ale zároveň se osvobodit od stanovených cílů, hodnocení a strachů. Pak může dosáhnout nenadálého osvětlení a vhledu do rodinného systému. (Hellinger in Hellinger, Ten Hövel, 2004)

Není pochyb, že právě tento způsob práce učinil Hellingera tak světoznámým a uznávaným psychoterapeutem, o němž se s úctou říká, že má geniální schopnost vymezit problém a řešit jej.

On sám charakterizuje některá pravidla fenomenologie terapeutické práce při rodinných konstelacích následovně: „Jedním je to, že miluji osoby, které chci opravdu sledovat. Akceptuji je s jejich osudem, rodinou a s problémy, které mají. (Hellinger, Ten Hövel, 2004, s. 32) Co znamená dívat se na osobu s láskou, vysvětluje: „Láska neznámá, že od ní něco chci, ale pouze, že ji uznávám takovou, jaká je. Bez toho, abych ji soudil....V momentu, kdy pozorujeme s láskou, jsme spojeni se silami, které přesahují obyčejné vnímání: jsou to síly, které způsobují něco dobrého.“ (Hellinger, Ten Hövel, 2004, s. 33)

Jiným důležitým pravidlem je přistupovat ke konstelaci bez úmyslu pomáhat, s jistým odstupem. Kdo se nechá vtáhnout, není již schopen dynamiku vztahů v systému vnímat. Této chyby se dopouštějí mnozí v pomáhajících profesích. Učinit zkušenost intenzivní intimitou je možné pouze s udržení jisté vzdálenosti terapeuta, bez osobních úmyslů a v situaci, kde platí pouze to, co je a ukazuje se. (Hellinger, Ten Hövel, 2004) Proto také Hellinger nechává své klienty představit svůj problém jen krátce. Nenechá je o své situaci vyprávět, protože, co o ní řeknou, skutečné situaci neodpovídá. Pokud by totiž klient problém pochopil tak, jak je, pak by nepotřeboval pomoc terapeuta. Hellingera zajímají jen fakta bez jakéhokoliv výkladu, třeba, jestli byl někdo z rodičů již ženatý, kolik má sourozenců a zda někteří zemřeli a co se stalo rozhodujícího v dětství a rodině (tragédie, incest, adopce, sebevraždy, předčasná úmrtí...). Z postavení systému se pak ukáže, kde jsou kořeny klientových potíží nebo osudové zapletení. (Hellinger, 2007)

Dalším pravidlem fenomenologie je přistupovat ke konstelaci beze strachu, co při ní vyjde najevo. Někdy se totiž mohou vynořit strašlivé věci, které jsou velmi bolestivé. Ale Hellinger tvrdí, že: „Skutečnost se musí brát taková, jaká je.“ (Nelles, 2009, s. 10) A na otázku, jestli skutečně dokáže přijímat skutečnost, souhlasit se vším, odpověděl, že i jemu připadá někdy strašné, co vidí, ale přesto souhlasí. Skutečnost totiž nezměníme naším nesouhlasem, ale jsme na ni odkázáni, je zdrojem našeho života, bereme z ní sílu. Když se snažíme přední zavírat oči, utrpení

se jen zhoršuje a člověk nemá šanci nalézt hluboký mír. Ten přijde s přitakáním životu, jaký je i se všemi hrůzami světa. (Nelles, 2009)

Proto Hellinger často vyvozuje z konstelace (ze závěrečného obrazu) důsledky, jež vyznívají pro klienta dost tvrdě. Někteří účastníci terapeutických skupin jsou šokováni přímým způsobem, kterým konfrontuje klienty s důsledky toho, co se v rodině děje, s kroky, potřebnými k řešení a s možnostmi řešení. On k tomu říká, že konfrontuje účastníka jen s realitou, která se ukázala. Klienti tváří v tvář realitě ztrácejí iluze. To, co se zjevilo, i cesta, která se ukázala, nabývá vážnosti a síly. Podle Hellingera je právě nahlédnutí a uznání skutečnosti tím, co léčí, posiluje a pomáhá. A v tom je smysl stavění rodinných systémů, aby se nahlédlo do skutečnosti, do vztahů, tak, jak je nemůžeme vědomě vnímat, ale jak doopravdy jsou. (Hellinger, 2007)

#### **1.4.2 *Současný vývoj rodinných konstelací***

Je potřeba se také zmínit o tom, že od devadesátých let, kdy nastal boom v používání konstelací, do dnešní doby, se styl práce Hellingera dost proměnil. On sám nyní používá termín „Nové rodinné konstelace“ výhradně pro svou práci. Pracuje v ní s „pohyby duše“. Proto se v současném odborném světě používá rozlišení na staré (statické) konstelace podle Berta Hellingera, na konstelace „ne podle Hellingera“ (to, když svou další práci rozvinul v pohyby duše, obrátilo se proti němu veřejné mínění, někteří terapeuti chtěli svou práci výslovně odlišit). V roce 2006 se sám Hellinger vymezil od zbylé konstelační scény tím, že zmiňovaný termín „Nové rodinné konstelace“ se smí používat exkluzivně pro jeho práci. (Nelles, 2010)

Zmíním se zde jen krátce, v čem spočívají pohyby duše, nová konstelační práce. Je to hlavně proto, že k nám dorazily systemické poznatky a rodinné konstelace se zpožděním, řada knih, napsaných v devadesátých letech, se k širšímu publiku dostala až po roce 2000, tudíž v Čechách se s rodinnými konstelacemi nepracuje tak dlouho, a tak se další posun projeví pravděpodobně později, až i u nás budou mít terapeuté tolik zkušeností, aby je vedly dál. Nelles nastiňuje, jak by měla vypadat „dospělá“ práce s konstelacemi „...váží si Hellingerova přínosu, ale

následuje vlastní názor, aniž by zůstávala „zaseknutá“ v přívrženectví nebo v nepřátelskosti.“ (Nelles, 2010, s. 179)

Při konstelaci s pohyby duše se téměř nemluví, informace se získávají z pohybů. Terapeut se už neptá, jak se zástupce cítí. Nechá ho, aby na něj působilo pole vědění, které má následovat. Je vyzván, aby následoval své vnitřní pohyby a vyjádřil je. Proces není v rukou klienta, ani terapeuta.

Tím, jak dříve klient aktivně rozestavoval svůj obraz rodiny a terapeut vedl konstelaci aktivním jednáním (dotazování, představování, léčivé věty), bylo možné si myslet, že společně něco tvoří a k tomu se jim dostává podivuhodné podpory z neznámého prostoru (ze silového pole, z rodinné duše). Takovéhle stavění konstelací nevyžaduje od terapeuta žádný velký růst a je stále používáno ve většině terapeutických praxích. (Nelles, 2010)

Podle Nellese tento způsob rodinných konstelací ubírá potenciál k duchovnímu růstu. Ten se může plně rozvíjet právě při pohybech duše. Větší síle, působící v konstelaci, která hýbe zástupci jako loutkami, pokud se jí podrobí, se musí podrobit i terapeut. Nechává stranou své domnělé vědomosti, hypotézy i morální představy, musí se vzdát kontroly procesu, ale odevzdat se neznámému. To se týká i toho, co vyplyne jako výsledek konstelace. Terapeut jej nesmí porovnávat se svými představami o tom, co je dobré, co je špatné, přijatelné a nepřijatelné. Musí přitakat všemu tak, jak se to ukáže.

Tím, že se terapeut vzdá kontroly, se nevzdává vedení konstelace. Musí se spoléhat na své vnímání, na svůj cit pro to, co souhlasí a co je pravda. Při vnímání je spojen s polem vědění, které ho používá jako tlumočníka. (Nelles, 2010)

S touto metodickou změnou se v konstelaci změnila i řešení, nabyla širší a hlubší povahy. Ukázalo se to nejvíce na usmíření viníků s oběťmi. Do roku 2000 byl vrah vykázan za dveře, protože to byla jediná výjimka, kdy svým chováním ztratil právo na své místo v systému.

V pohybech duše se ale stalo něco jiného: oběti šli k viníkům. Ti už nemohli zůstat takoví, jací byli, vědomi si vyrovnání svým vyloučením. Jejich nitrem to otřáslo a teprve pak sami sebe uviděli jako viníky a uvědomili si rozsah svého

jednání. Tím, že byli znovu uvedeni do lidské společnosti, rozpustila se ztuhlost, kterou násilný čin způsobil, život může pokračovat dál, jak pro potomky obětí, tak pro potomky viníků. U kolektivních zločinů to platí pro skupiny, podílející se na zločinu, i pro jejich potomky. Trest a vyloučení nejsou z duševního hlediska prospěšné, protože způsobují ustrnutí a ztuhnutí všech zúčastněných stran. (Nelles, 2010)

Tato nová řešení k usmíření zdánlivě nesmiřitelného přijalo mnoho terapeutů a došlo k usmiřovací vlně s pohyby duše, ale cesta, kterou se při tom musí vydat, tvoří hranici, kterou mnoho z nich nehodlá nebo nemůže překročit. Nechtějí se vzdát kontroly a opravdově se poddat neznámé síle. (Nelles, 2010)

Naproti tomu Bert Hellinger vždy následoval síly informačního pole, ke kterým přistupoval s velkou pokorou a oddaností. Nemohl proto dát na kritické hlasy, za svým přesvědčením, pramenícím z napojení na tyto systemické síly, si vždy pevně stál. Jeho práce mluví sama za sebe a hlasitěji než hlasy kritiků.

### ***1.5 Systemické principy***

Tím, jak Bert Hellinger pracoval s rodinnými konstelacemi, jak vnímal vyšší silové pole, jak rozpoznával uzdravující i zničující síly stále jasněji, mohl popsat zákonitosti tohoto pole. Nazývá je „symetrie lásky“. Symetrii lásky tvoří řady lásky, které působí v rodinných systémech. Uznáním a respektováním řádu se dobře cítí všichni rodinní příslušníci, ukážou se cesty, jak najít a zaujmout své místo v rodině.

Marianne Franke–Gricksch, německá pedagožka a terapeutka, jejímž přínosem se budu podrobněji zabývat v další kapitole, dokázala systemický pohled předat dětem, svým žákům, a takhle píše o dopadu, jaký to mělo: „Základní poznatky a změny, které děti zakusily díky práci podle Berta Hellingera, se daly na úplně jiné, hlubší úrovni. Uznání řádů lásky, úcty k osudu, sklonění se před nepochopitelným a neodvratným, zpětné prožití vytěsněného smutku, to vše jim dodává jistotu pohledu na svět, na jejich rodiny a přátele.“ (Franke–Gricksch, 2006, s. 16)

Je těžké z řady Hellingerových knih (nebo knih zpracovaných jeho spolupracovníky) vytáhnout teoretické principy. Jeho knihy (alespoň ty přeložené do češtiny) obvykle popisují klinickou práci přímo v konstelaci, jednotlivé případy, na kterých je řád ukazován, kde je na něj upozorněno. Takto Hellinger pracuje, nejlépe se dá jeho práce pochopit, pokud zažijete konstelaci na vlastní kůži.

Hunter Beaumont v předmluvě ke knize *Skrytá symetrie lásky* píše svou zkušenost, kterou učinil při setkání s jeho prací: „...nevěděl jsem, zda mám být pobouřen nebo fascinován. Jak může psychoterapeut mluvit tak dogmatisticky a moralisticky?“ (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 9) Pak mu došlo, že: „Hellinger má neobyčejnou schopnost postřehnout a popsat skryté struktury, které dovolují, aby v rodinách proudila láska.“ (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 10)

V podstatě nabízel, co zjistil. Říkal lidem, co pomohlo osvobodit lásku. Láska se řídí skrytým řádem Větší duše. Terapeutická práce, jež je součástí mnoha jeho knih, dokazuje, co se stane, když se ignorují požadavky lásky. „Popisuje léčení, k němuž dojde, když obnovíme své intimní vztahy. Ukazuje také, jak nevinná dětská láska slepě zachovává to, co je škodlivé, a jak to, co dělali naši předkové, ovlivňuje naše chování.“ (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 10)

H. Beaumont přirovnává vliv řádů lásky, působících v systému, k prostředí, ve kterém vyrůstá strom. V údolí roste rovnoměrně a vertikálně, přizpůsobil se přitažlivosti Země a Slunce, je tudíž velmi stabilní. Jestliže ale vyrůstá na skalní stěně, také se přizpůsobí podmínkám a roste tak rovně, jak mu to dovolí systemická souhra větru, půdy a slunečního světla. Takový strom není horší, jen nikdy nebude tak stabilní a vysoký jako ten v údolí. Oba odolávají stejným přírodním zákonům, ovšem díky dynamice jejich prostředí, která na ně vyvíjí různé tlaky, nacházejí svou systemickou rovnováhu odlišně. (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000)

Zkušenosti s působením řádů lásky vystihnul Hellinger takto: „Chápeme-li systemické zákony, které podporují růst lásky, můžeme pomáhat trpícím rodinám i jedincům nacházet řešení a měnit své psychologické prostředí. Je hluboce dojemné pozorovat, jak naši klienti přistupují k řádům lásky a spontánně se rozpouštějí v intimní lásce dokonce i po dlouhé době nenávisti, hněvu a utrpení. A přece vědomá snaha sama o sobě nemůže obnovit systemickou rovnováhu v partnerském

vztahu.“ (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 11). Bert Hellinger říká: „Porozumět řádům lásky je moudrost. Láskyplně se jimi řídit je pokora.“ (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 11)

### **1.5.1 *Stejné právo sounáležitosti***

Uvádím zde řády tak, jak jsem je vytáhla z dostupné literatury. Snažila jsem se o logickou posloupnost a návaznost. Záměrně neříkám, že jsem se je snažila seřadit podle důležitosti, protože porušením jakéhokoliv z nich vzniká nerovnováha v systému s dopady na stávající členy systému. Nedá se určit, který řád či princip má větší důležitost.

Každý, kdo patří do rodiny, má stejné právo sounáležitosti, je pro všechny stejný. Pokud je někdo z rodiny vytěsněn, je mu upřeno místo, které zaujímal, naruší se rovnováha celého systému a dochází k zapletení.

Nad rodinným systémem bdí jakési kmenové (nebo skupinové) svědomí. Hlídá celý systém tak, že se soustředí na kompenzaci. Pro nás je nevědomé, ostatně jako řád, kterému slouží. Poznáme ho ale podle utrpení, které nám, ostatním a hlavně dětem způsobí narušení tohoto řádu. Když je řád narušen, do našeho vlastního svědomí proniknou závazky, cizí viny, zapletení do cizích osudů. (Prekopová, Hellinger, 2008)

Tendence ke kompenzaci vyžaduje, aby vyřazení byli zařazeni, aby každý přijal odpovědnost za své činy, aby se následky viny rodičů neodrazily na jejich dětech či vnucích. Pak dítě, které se narodí do takového systému, vezme vyrovnání z lásky na sebe, chce tolik patřit do rodiny a sdílet její osud, že kvůli tomu i zemře, když to bude potřeba. A úniková cesta? Pochopení a následování řádu, což osvobodí členy systému od tragických osudů nebo aspoň zmírní jejich následky, blahodárné síly budou působit. (Hellinger, Ten Hövel, 2004)

### **1.5.2 *Právo na vlastní osud***

Do tohoto řádu patří povinnost věřit, že každý je schopen nést svůj osud sám. Děti z lásky zastupují cestu svým rodičům, kteří chtějí odejít za svými zemřelými, dokonce chtějí zemřít místo nich. Tím je ale řád porušen, dělají (samozřejmě nevědomě) něco, co nespadá do jejich zodpovědnosti. Rodiče spíše

zůstanou, pokud jim děti projeví úctu tím, že uznají jejich osud a nechají je jít, jakkoliv to pro ně může být těžké.

Jít vlastní cestou, se silou rodiny v zádech opustit stávající rodinný systém, může jedinec poté, pokud je uznáno jeho pouto k této rodině. (Hellinger, Ten Hövel, 2004)

### **1.5.3 Přitakání**

Možná nejpodstatnějším řádem, podporujícím lásku, je přitakání. Nelles ho zaznamenal takto: „První Hellingerův výrok zní: musíme přitakat tomu, odkud pocházíme. Musíme přitakat svému otci a matce. Musíme přitakat tomu, že jsou našimi rodiči, i tomu, že jsou takoví, jací jsou – a jak jsem říkal: „musíme“ zde není míněno jako morální příkaz, ale jako něco, co je potřebné k našemu uzdravení. Přitakání tomu, že jsou našimi rodiči, znamená, že jsou jedinými správnými rodiči.“ (Nelles, 2010, s. 180) Hellinger v této souvislosti použil tři, podle Nellese „posvátná“ slůvka: ANO, PROSÍM, DĚKUJI. „Ano znamená: Přitakávám tomu, že jste moji rodiče a já vaše dítě. Prosím znamená: Prosím, přitakejte i vy tomu, že jsem vaše dítě. Děkuji znamená: S vděčností přijímám život tak, jak jsem jej dostal.“ (Nelles, 2010, s. 180)

Tato tři slova a s nimi související procesy v konstelaci, jsou stěžejní při práci s rodiči a dětmi. Dají se vyjádřit gestem–poklonou rodičům. Toto řešení je často v rozporu s tím, jak pracují jiné terapie, kde jsou klienti nabádáni k vykřičení své nenávisti k rodičům, k jejich symbolickému zabití. K tomu Hellinger namítá: „Dětská duše nestrpí žádné odsouzení rodičů. Zničí potom sebe sama.“ (Hellinger, Prekopová, 2008, s. 21) Alkoholismus, drogová závislost, prostituce, ale třeba i rakovina bývají následkem odmítnutí rodičů.

### **1.5.4 Rodiče a děti**

Zde se zaměřím na síly a vztahy, které probíhají mezi rodiči a jejich dětmi. Děti jsou nositeli křivd a systemických zapletení, které mají být spatřeny a vyřešeny tak, aby se d o systému vrátila rovnováha.



Podle Nellesse existuje láska, která spoutává a láska, která osvobozuje. Tou první je láska dětská a tak, jak z dětství vyrůstáme do dospělosti, tak i naše láska z dětské vyrůstá do té, která je dospělá, která uvolňuje. Vazba na rodinu a příbuzenstvo se v rámci konstelace projevuje jako láska. Je tím silnější, čím bližší je příbuzenství a nebo, čím je těžší osud některého člena rodiny, který musel nést. Přestože ego lásku necítí, nechce ji cítit, v duši ale působí. Mnohdy působí jako zátěž, které se chceme vyhnout. Jenže osvobodit se můžeme teprve tehdy, když ji opět necháme proudit. To uděláme tak, že se smíříme se svým původem, s otevřenou náručí přistoupíme k těm, se kterými jsme spojeni a toto spojení způsobuje, že je slepě milujeme a následujeme jejich osud. Dospělá láska požaduje, abychom se souhlasně podívali na to, čeho se obáváme. A řádem lásky zde je, že děti milují své rodiče, nehledě na to, čím se provinili, co dokázali či co by si zasloužili. (Nelles, 2009) Z tohoto řádu vyplývá i Hellingerovo kontroverzní, často špatně interpretované tvrzení, že láska je přítomná i u incestu.

Láska mezi rodiči a dětmi, stejně jako každá láska závisí na poměru mezi dáváním a bráním. Ovšem v tomto jediném případě je potřeba udržovat nerovnováhu. Rodiče dávají, děti přijímají. To nejcennější, co od svých rodičů přijali, je příležitost žít. Bez ohledu na to, jací rodiče jsou, jsou jejich jediní rodiče. Tak jako i jejich rodiče přijali život zase od svých rodičů. Tento dar života nemůžeme rodičům nikdy vrátit zpátky, můžeme ho pouze předat dál svým dětem.

Rodiče cítí velké uspokojení, jsou-li dětmi přijímáni, děti najdou klid, přijmou-li rodiče takové, jací jsou. Láska mezi rodiči a dětmi podléhá časové a funkční hierarchii, vyžaduje, aby děti zůstaly nerovnými partnery, aby rodiče dávali, děti přijímaly, aby rodiče byli rodiči, těmi velkými a děti dětmi, těmi malými. (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000)

Proto také rodiče a jejich vztah stojí v rodinné hierarchii na prvním místě, je třeba, aby to děti respektovaly. Rodiče totiž přicházejí do systému dříve než děti. Pokud jsou rodiče autoritou, děti se cítí v pořádku.

Jestliže mají rodiče nevyřešené citové potřeby, nemohou do toho zatahovat děti. Když u nich budou hledat útěchu nebo sebepotvrzení, obrátí role a funkce v rodině. Tomu procesu se říká parentifikace. Děti zaujímají ve vztahu k rodiči roli rodiče, mají za něj zodpovědnost. Tím celá rodina trpí, protože dítě není schopné zastávat funkci partnera.

Upřesníme si nyní rodinnou hierarchii. Lásce prospívá, když uspokojuje tři požadavky: čas, důležitost, funkci. Rodinná hierarchie postupuje shora dolů, od minulosti k budoucnosti. Děti přicházejí po rodičích, starší po mladších. Lidé jsou nejprve partnery, pak rodiči. Vztah mezi manželem a manželkou má v rodině prioritu, má přednost před vztahem k rodičům, protože nové systémy vztahů mají přednost před systémy staršími. Uvnitř systému je to ale naopak. Tam mají starší členové přednost před mladšími, což se dotýká i pořadí sourozenců. Ti, co přišli později, přijímají od svých starších sourozenců. (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000)

### **1.5.5 Partnerská láska**

K tomu, abychom vůbec řešili vztahy s dětmi, potřebujeme ve svém životě nejdříve řešit partnerskou lásku. Děti přicházejí (v tom lepším případě) až s ní.

Nejsme vázáni jen svým původem, ale také během života, následkem našeho jednání vznikají vazby. Naše jednání má své následky. Mnozí, co přicházejí na konstelace, chtějí postavit svou původní rodinu, jsou často překvapeni, že bloky jsou v jejich současné rodině, následkem jejich jednání. (Nelles, 2009)

Iluzi, že se člověk může vyhnout poutům a zodpovědnosti, podporují všemožné technické vymoženosti. Ve vztazích se jedná především o možnostech zabránění početí a relativně dostupného přerušení těhotenství. To osvobodilo sexualitu od dřívějších omezení.

Sex vytváří vazbu, jde o formu fyzické lásky s jejími přirozenými následky, což je početí a narození dítěte. Bez rozmnožování by nebylo života, kdo je tedy vtažen do koloběhu přijímání a předávání života, vazbě se nevyhne. Naši předkové byli nuceni jít v sexualitě více do hloubky. Měla téměř vždy za následek početí a každý porod znamenal setkání se smrtí. Pokud z fyzické lásky vyloučíme početí

dětí, omezuje se jen na naše uspokojení, ztrácí svou hloubku a sílu. Pokud se sexuality vzdáme úplně, v duchu některých náboženství, s úmyslem prožít „svatý“ život, pak se odříkáme přirozenosti života. Sexualita skutečně připoutává k zemi a k lidem, ale při konstelacích se ukazuje, že, kdo se oddal požadavkům a vazbám obyčejného života s jeho radostmi a starostmi, má pocit, že se účastní něčeho „svatého“. (Nelles, 2009)

Láska mezi partnery od obou vyžaduje, aby se zřekli své první lásky, lásky k rodičům. Teprve, když chlapec vystoupí z matčina vlivu a stane se na ní nezávislým (vzdá se své nejdůvěrnější lásky–matky), stane se mužem, schopným žít v rovnocenném partnerském vztahu. Dívka se stává ženou dávající lásku svému muži, když se stane nezávislou na svém otci (musí opustit prvního muže ve svém životě–otce) a vrátit se k matce. (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000) Ve službách evoluce má tak nový, vznikající systém přednost před jejich původními systémy, které ale ten současný ovlivňují. To je symbolicky vyjádřeno aktem svatebního obřadu, otec předává svou dceru ženichovi. Na svatbě by měli být přítomni příbuzní ženicha i nevěsty, aby bylo zřejmé, že symbolické ano nevyslovují oba jen sobě navzájem, ale celým svým rodinám, jejichž systémy spojí v nový. (Nelles, 2009)

Hellinger říká, že muž a žena tvoří vzájemně se doplňující pár, v němž muž touží po ženě, protože ona má to, co on nemá, ale zároveň to jako muž potřebuje. A přesně naopak, žena touží po muži, protože potřebuje to, co ona nemá.

„Mužský a ženský aspekt jsou fyziologickým předpokladem plození. V tomto smyslu se muž a žena vzájemně doplňují, ale bylo by velkou chybou redukovat mužskost a ženskost pouze na fyziologickou dimenzi. Naše psychoterapeutická práce ukazuje, že lidé, kteří podceňují nebo ignorují pravidla fyziologie, mají obvykle potíže v sexuálních vztazích. Když Hellinger mluví o sexuálním vyjádření lásky mezi mužem a ženou, nevylučuje ostatní formy partnerských vztahů, ale pouze zdůrazňuje nevyhnutelný aspekt rodičovství.... V dnešní době populační exploze příroda stále více vyžaduje a podporuje manželské páry, které se vzdávají rodičovství, a poskytuje jim alternativní způsoby vyjádření lidství a lásky. Vzdát se rodičovství je pro mnoho lidí bolestnou ztrátou, a proto se snaží hledat nové způsoby života, které dávají životu smysl a poskytují uspokojení duši.“ (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 45)

Když dva lidé navážou partnerský vztah, přináší s sebou svou individualitu, ale zároveň ji tím ztrácejí. Má-li být ale vztah mezi nimi dobrý, je třeba, aby si zachovali svou neúplnost. Muž musí zůstat mužem, nemá v sobě rozvíjet ženské prvky, musí dovolit partnerce, aby mu je nabídla jako dar. Také žena musí být ochotna přijímat mužské prvky od svého muže. Když oba uznávají svou neúplnost, když oba chtějí a potřebují, co nabízí ten druhý, a zároveň oba mají, to, co od nich ten druhý chce a potřebuje, dochází ke vzájemnému doplňování potřeb. Tím je jejich dávání a přijímání v rovnováze a posiluje vztah.

Žena potvrzuje mužovo mužství, ale zároveň ho svým vlivem oslabuje. To se děje i naopak. Je třeba své mužství a ženství doplňovat. Muž ve společnosti mužů, se kterými bude dělat mužské věci a žena ve společnosti žen. Vztah si zachová tvůrčí napětí a může se prohlubovat. Romantický ideál lásky tento aspekt pomíjí, když si představuje, že muž a žena si navzájem mohou dát vše, co potřebují. (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000)

Vztah mezi mužem a ženou vyžaduje, aby muž chtěl ženu jako ženu a žena muže jako muže. Ne proto, že je někdo bohatý, úspěšný nebo, že žena chce, aby byl otcem jejich dětí. Zrovna tak, jestliže muž hledá v ženě matku nebo žena otce, nemůžou navázat dospělý, rovnocenný partnerský vztah. Hledají něco, co nedostali od svých rodičů, což ale u partnera nenajdou. Láska také trpí, když jeden z partnerů jedná s druhým jako s dítětem z pozice rodiče. Ten se pak snaží najít útěchu mimo manželství. K většině bojů mezi partnery dochází, jestliže se jeden z nich snaží jednat s druhým jako s dítětem, otcem či matkou.

K druhým a dalším partnerským (nebo manželským) vztahům se Hellinger vyjadřuje tak, že jsou jiné a méně hluboké (ale ne nutně méně šťastné). Naopak často bývá šťastnější a přináší víc uspokojení. To ale pouze tehdy, když je existence prvního vztahu uznána a respektována, to se týká i bývalých partnerů, kteří musí být také uznáni, zvláště, když jsou v bývalém vztahu děti, které tím přišly o jednoho z rodičů. I tak ale bývá pouto mezi partnery slabší. Proto také mají lidé menší výčitky svědomí při druhém, případně dalších rozchodech (rozvodech) než při prvním, který také prožívali mnohem bolestněji. Nové manželství má naději na úspěch, když si oba přiznají, že jejich zisk je ztrátou pro bývalého partnera. Když si

uvědomí, že svým bývalým partnerům jsou zavázáni a přiznají svou vinu. (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000)

Při rozvodu, kdy již bývalí partneři nejsou schopni spolu dále žít, je nutné dětem vysvětlit, že partnerský vztah sice skončil, ale rodičovský trvá. Že uznáváte jejich otce nebo matku jako jejich otce a matku, že ho v nich (dětech) dále milujete. Tak se může dětem dařit dobře, když vidí úctu, kterou k jejich otci nebo matce chováte, přestože jako partnera ho už nechcete.

Má-li vztah (manželství) fungovat, partneři musí přehodnotit způsoby chování, hodnoty, svůj model rolí a funkcí, pravidla a normy, které si přinášejí ze svých původních rodin, které zdědili od svých rodičů. Musí je nahradit hodnotami odpovídajícími jejich manželství. Rodiny obou partnerů musí být ale respektovány, i když se liší. Láska se řídí přírodními zákony, a ty jsou hlubší než společenské konvence a obyčeje, které se navíc liší v různých společnostech. Aby láska vzkvétala, je nutné, aby partneři překonali diktát svědomí, které je poutá k jejich společenské skupině, tím ale často trpí pocitem viny. „Tady je příklad: Dva lidé stojí na opačné straně řeky. Dokud na sebe jen volají: „Tohle je moje místo,“ nic se nezmění a řeka lhostejně plyne kolem. Chtějí-li poznat lásku, musejí oba skočit do řeky a nechat se unášet proudem. Jedině pak se mohou setkat, cítit sílu řeky a poznat, co jim život nabízí a co od nich vyžaduje.“ (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 57)

Zda jsou role ve vztahu vyvážené, poznáme tím, jak jsou partneři spokojeni. Nerovnováha se projeví časem. Hellingerovo prohlášení, že láska vzkvétá nejvíce, když muži vedou a ženy je následují, způsobilo velkou polemiku. Hellinger pro to má svá opodstatnění, která se nedají vytrhnout z kontextu. Čas, důležitost a funkce určují, kdo má vedoucí roli. Faktor času je eliminován, jelikož muž a žena vstupují do vztahu současně. Hraje roli u sourozenců, kdy nejstarší má vedoucí postavení. Větší důležitost má v manželství žena. Tím, že rodí a kojí, je úzce spojená se životem a dětmi, cítí svoji důležitost, kterou si manžel musí teprve zasloužit. Při konstelacích se ukazuje, že dětem prospívá, když se přesunou do sféry vlivu muže. Získávají tak bezpečí ke zkoumání světa a můžou tak snadněji dosáhnout nezávislosti na matce.

Lásce je obvykle prospěšné, když žena následuje manžela a dovolí, aby to dělaly i děti. Manžel se stará o blaho a bezpečí rodiny, žena chápe tajemný zákon rodinného systému, který říká, že mužský princip slouží principu ženskému. V rodině je hlavní postavou žena, ale navenek ji reprezentuje muž, který se o ni stará. Prioritu (ne nadřazenost) má muž kvůli funkci zajišťování základních potřeb. V konstelacích se též ukázalo, jak se mnohým ženám ulevilo, když se obnovila rodinná symetrie a ony mohly přirozeně následovat svého muže, který je vedl v zájmu rodiny. Byly překvapeny, když viděly, jak to osvobozuje především jejich děti. Potřeba chránit rodinu je jedním z nejhlubších mužských instinktů, nemožnost tomu dostat, muže hluboce zraňuje. Mnoho mužů bylo překvapeno svým dojetím, když byla tato jejich služba uznána a oceněna. (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000)

Přestože některé z těchto Hellingerových výroků jsou ostře napadány, nezmění to nic na tom, co Hellinger během konstelací viděl. A to, že tam, kde jsou z nejrozumnějších důvodů (např. přílišná emancipace, pyšnost) odmítány, to štěstí nepřináší. Sama jsem byla vychována v prostředí, kde žena vzhlížela s úctou ke svému muži (viděla jsem to u svých prarodičů i rodičů) a jejich vztah jim vydržel až do smrti, v případě mých prarodičů. Také moji rodiče jsou stále spolu.

### **1.5.6 Hranice svědomí**

Další kontroverzní názory zastává Bert Hellinger, když mluví o svědomí, vině a nevině, o braní a dávání. Říká, že svědomí není to, čemu by se dalo věřit. Má málo společného s dobrem a zlem, největší ukrutnosti byly páčány s dobrým svědomím. Svědomí, které vnímáme jako vinu a nevinu, nazývá osobním svědomím. Osobní svědomí má pro každou skupinu, ke které patříme, jinou normu.

Dále jsme také podřízeni svědomí rodinného systému, můžeme ho ztotožnit s polem nebo silami, které hlídají rovnováhu v systému. O těch jsem se již mnohokrát v textu zmiňovala. Mimo těchto svědomí pak podle Hellingera existuje ještě třetí svědomí, které vše ostatní přesahuje. Řídit se jím vyžaduje mnoho duchovního úsilí. Chce po nás, abychom se vzdali toho, co známe a podřídili se jemu.

Tři potřeby určují naše vztahy: potřeba sounáležitosti, úzkého vztahu ke skupině, potřeba udržovat rovnováhu mezi dáváním a přijímáním, potřeba bezpečí,

již nám poskytují společenské konvence a vypočitatelnost, takže vlastně potřeba řádu. Tyto potřeby jsou stejně silné jako pudy a instinktivní reakce, omezují na jedné straně naše vztahy, ale zároveň je umožňují. Když tyto potřeby dokážeme uspokojit, naše vztahy jsou úspěšné. Cítíme se zodpovědni za každé jednání, které má účinek na jiné lidi. Pokud naše jednání oslabuje naše vztahy, vnímáme ho jako vinu. Pokud je posiluje, máme čisté svědomí. Takže naše pocity viny a nevin jsou hlavně společenské jevy, proto nás nemusí vést k vyšším hodnotám. Naopak naše touha patřit ke skupině je tak silná, že často nevnímáme, že naše pocity viny a nevin nám brání vnímat, co je dobro a co je zlo. (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000)

„Ve službách naší potřeby sounáležitosti nás svědomí svazuje s lidmi a skupinami, které potřebujeme pro přežití, a to bez ohledu na to, co od nás vyžadují, aby nás přijali.“ (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 22) Malé děti se přizpůsobí prostředí, do kterého se narodily. Svůj vztah k rodině cítí jako lásku a štěstí a je jedno, zda je v rodině milují nebo zanedbávají. Hodnoty a obyčeje své rodiny považuje za dobré, bez ohledu na to, v co rodina věří a co dělá. Když se naše chování odchyluje od norem skupiny a my jsme ohroženi vyloučením, provází nás pocity viny. Svědomí, chránící naše intimní vztahy, nestojí nad falešnou vírou a předsudky skupiny, naopak nám znesnadňuje vnímat pravdu. Pro dobro silnějších ve skupině riskují slabší ztrátu štěstí, zdraví, i života. Tohle jsou děti, které brání své rodiče, napravují, co neudělaly, nesou břemena, jež si nenaložily.

Svědomí, svazující nás se členy naší skupiny, nás nutí vyloučit ty, kteří jsou jiní než my. Je děsivé, že svědomí, chránící naši příslušnost, nás nutí dělat to, čeho se nejvíce bojíme. Ale my to můžeme dělat s čistým svědomím. S čistým svědomím též děláme příslušníkům jiných skupin to, co bychom ve vlastní skupině nikdy nedělali. V tomto kontextu i vraždíme lidi, kteří patří do jiných skupin v případě konfliktů (náboženských, rasových). (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000)

### **1.5.7 Dávání a přijímání**

Naše vztahy začínají s dáváním a přijímáním. Když dáváme, máme pocit uspokojení, když přijímáme, cítíme se zavázáni. Je to druhá nejsilnější dynamika pocitů viny a nevin v našich vztazích. Dárce i příjemce jsou spokojeni tehdy, když

dávají a přijímají stejně. Pokud přijímáme, cítíme se zavázáni. Tento tlak kompenzujeme tím, že sami na oplátku také něco darujeme. Čisté svědomí ve službách této výměny se projevuje uspokojením, když dáme o něco víc, než jsme přijali.

Existují tři postoje, jež lidé zaujímají, aby si v partnerských vztazích zachovali čisté svědomí. A sice: odříkání, pomáhání, výměna.

Při odříkání si lidé iluzi čistého svědomí udržují tím, že místo, aby přijímali, co potřebují a cítili se zavázáni, raději nepotřebují od nikoho nic. Tento postoj vede k depresím, cítí se prázdni a nemají radost ze života. Od všeho dávají ruce pryč, často se považují za lepší než ostatní. Někdy svůj postoj ospravedlňují stížnostmi, že, co jim bylo dáváno, nebylo to, co potřebovali nebo poukazují na chyby a nedostatky dárce. To jsou lidé, kteří odmítají nebo odsuzují své rodiče. Kdo přijímá své rodiče, může přijímat vše, co jim je dáváno a je schopen v tomto proudu dávání a přijímání pokračovat ve svých vztazích.

Při pomáhání si snaží dávající udržet svou převahu a nadřazenost, uchovat si čisté svědomí tím, že popírají své potřeby, jen dávají a nechtějí přijímat. Postoj: „Je lepší, když se cítíš zavázán ty mně, než když se cítím zavázán já tobě.“ Je to „syndrom pomocníka“. (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 28) Po takovém pomocníku lidé brzy přestanou něco chtít a ten končí sám a zahořklý.

Výměna je nejkrásnější cestou k čistému svědomí. Je jádrem partnerských vztahů, vyplývá z ní hojnost dávání a přijímání, které ale musí být v rovnováze. Dárce je i příjemcem. „Muž miluje svou ženu a chce jí něco dát. Žena miluje svého muže, a proto dar vděčně přijímá a cítí potřebu dát muži něco na oplátku. Vyhoví tedy své potřebě a pro jistotu dá muži o něco víc, než sama dostala...“ (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 29) Poté co muž dar z lásky přijal, dává také on o něco víc. V takovém štědrém partnerském vztahu se cítíme svobodní a spokojení.

Někdy jsou rozdíly mezi dárce a příjemcem nepřekonatelné, rozdíl mezi dáváním a přijímáním se nedá odstranit (rodiče a děti, učitelé a žáci..). Rovnováhy se dá dosáhnout dáváním nové generaci toho, co jsem sám dostal. Rodiče byli také dětmi, žáci učiteli.



Vyjadřování vděčnosti je také forma udržování rovnováhy. Pokud je myšlena upřímně, je uznáním nejen daru, ale i dárce. Nesmí být zneužita k tomu, abychom se vyhnuli dávání.

Když existuje pozitivní výměna dobrého, musí existovat i výměna zlého. Funguje obdobně. Když jeden partner udělá něco, čímž způsobí druhému bolest, pak by ten druhý měl též udělat něco, co ho bude bolet, ale o trochu méně. Jestliže se poškozený partner cítí povznesen nad odplatu, již láska vyžaduje, je rovnováha narušena a vztah ohrožen. Například při nevěře je usmíření nemožné, když poškozený partner neústupně trvá na své nevině. Pokud je ale ochoten stát se vinným, je možné v partnerském vztahu pokračovat. Odplata musí být ale mírnější nebo by se původně provinilý partner cítil poškozený a hledal by další odplatu a celý cyklus by se stupňoval. „Kvalitu partnerského vztahu poznáme podle rozsahu dávání a přijímání a podle toho, zda partneři udržují vzájemnou rovnováhu pozitivním nebo negativním způsobem.“ (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 33)

Když bylo člověku ublíženo, bezmocně trpí. Poškození partneři ale nejsou bezmocní, můžou jednat. Když ale oběť nevyužije možnosti jednat, pak za ni jednájí ostatní. Ti ale často způsobí větší nespravedlnost. „V lidské společnosti se potlačená nenávist projevuje později u těch, kteří jsou nejméně schopni se bránit, nejčastěji jsou to děti nebo vnukové, kteří cítí zlost svých předků jako svou vlastní.“ (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 33)

### **1.5.8 Odpuštění a usmíření**

„Lásce velmi prospívá, když oběť požaduje přiměřenou kompenzaci.“ (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 35) Jestliže nevinné oběti trpí, přestože mají možnost se bránit, přijdou po nich další nevinné oběti a vinní mučitelé. Pokud si oběť myslí, že se vyhne zlu, když bude pasivně lpět na své nevině a nic proti němu neudělá, nejen, že si nevinu nezachová, ale rozsévá nespravedlnost. Pokud se jeden z partnerů nemůže zbavit špatného svědomí, protože ten lpí na své nevině, láska umírá. Láska vyžaduje odvahu stát se vinným, když je to nutné.

Ke smíření může dojít jen tehdy, když poškozený požaduje zadostiučinění. Tím získává viník právo nést důsledky svých činů. Zvlášť destruktivní se ukazuje, když se poškozený snaží zprostit viníka viny. Takové právo nikdo nemá.

Tato dynamika se velmi dobře může uplatnit ve školství. Jako učitelé bychom měli žákům, kteří něco provedli, dát možnost, aby nesli následky a příležitost, aby svou chybu napravili. Vztahy ve třídě by se tím upevňovaly a v dětech by nenarůstal pocit méněcennosti.

Když má odpuštění pomáhat, nesmí urážet důstojnost ani jednoho ze zúčastněných. Musí v něm být obsažena upřímná lítost a nabídnuta přiměřená kompenzace, kterou musí oběť přijmout. Pak lze dosáhnout smíření. Například při rozvodu: Když jeden z partnerů nedokáže překonat bolest a nevidí tak nové možnosti, které se rozchodem otvírají i jemu, znesnadňuje tím druhému začít nový život. Zůstávají spolu úzce svázáni. Kdyby však přijal novou příležitost, dal by tím druhému svobodu. Z nešťastné situace by formou takového odpuštění dosáhl něčeho dobrého, co by partnery usmířilo, ačkoliv se rozešli. Pro děti z takového svazku by to bylo blahodárné. (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000)

Před ranami osudu se nemůžeme chránit. V situacích, které jsme nezavinili, na nás doléhá bezmocnost, s jakou jsme vydáni napospas silám, které rozhodují, zda přežijeme. Tato bezmocnost je tak děsivá, že lidé raději promarní nezaslouženou příležitost, než aby ji využili. Jsou lidé, kteří dostali příležitost na úkor někoho jiného, tak omezí svou výhodu (onemocní, udělají něco špatného, aby mohli nést následky). Takové řešení pocit viny jen posiluje. Pokud dítě, jehož matka zemřela při porodu, později spáchá sebevraždu, byla matčina oběť k ničemu. Pokud by si řeklo: na tvou památku se svým životem něco hodnotného udělám, pak by matčina smrt měla na něj dobrý účinek.

„Cítíme-li skutečnou pokoru, uvědomíme si, že zatímco řídíme svůj osud, náš život je řízen naším osudem. Shody okolností a náhody nám pomáhají nebo škodí podle zákonů, jejichž tajemství nemůžeme–a nikdy nesmíme–poznat. Pokora je správnou reakcí na šťastné i nešťastné zvraty osudu.“(Hellinger, Weber, Beaumont, 2000)

### **1.5.9 Systémové svědomí Většího celku**

Systémové svědomí, které si neuvědomujeme, má prioritu nad našimi pocity viny a nevin, které si uvědomujeme. Slouží jiným řádům jako jsou skryté přírodní zákony (utvářející a omezující společenské systémy), biologické a evoluční síly,

obecná dynamika složitých systémů (projevující se v našich rodinných vztazích), síly skryté symetrie lásky, působící v naší duši.

Řády skrytého svědomí poznáváme podle jejich účinku. Podle utrpení, když je porušujeme nebo podle bohaté lásky a stabilní lásky, kterou podporují. Řídíme-li se osobním svědomím, řády lásky často porušujeme. „Tragédie v rodinách a partnerských vztazích...jsou často spojeny s konflikty mezi svědomím, které chrání společenské konvence, a skrytým svědomím, chránícím rodinný systém. Láska vzkvétá, když se osobní svědomí a společenské konvence podřídí skrytému řádu a symetrii lásky.“ (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 40)

### **1.6 Systemická rodinná terapie–konstruktivismus**

Jak jsem již zmiňovala, není jednoduché vybrat a pojmenovat z Hellingerovy práce obecné principy. On sám se tomu vyhýbal, říkal, že, co platí v daném okamžiku ve stavěném systému, co se v tu chvíli ukáže jako dobré řešení, se pak nedá zobecnit. Systemické souvislosti a řády popisuje v kontextu svých případů, jsou ukázány na konkrétních rodinných systémech. Mně to připadá jako nejlepší cesta k pochopení systemických principů a rodinných konstelací.

Nelles považuje za velký nedostatek, že Hellinger nezformuloval svou konstelační práci do souvislé teorie, že se ostřeji nevymezil vůči systemickému konstruktivismu. Říká: „Hellinger svou osobností inklinuje k tomu, že něco tvrdí, aniž by to vysvětlil nebo vstoupil do dialogu.“ (Nelles, 2010, s. 157) Také tvrdí, že považovat metodu rodinných konstelací za systemickou psychoterapii je od začátku omyl, způsobený G. Weberem. Ten napsal první knihu o rodinných konstelacích „Zweierlei Glück“ (česky: Skrytá symetrie lásky: co podporuje lásku v partnerských vztazích, u nás vyšla ale už její B. Hellingerem přepracovaná verze). Zařadil v ní rodinné konstelace do klasické systemické psychoterapie.

Systemická terapie–konstruktivistický směr sice uznává, že jedinec je součástí systému a je s ním propojen, systém ale považuje za jeho výtvar, lidský vynález. V tomto pohledu si každý utváří svou rodinu v hlavě a dle této konstrukce se chová. V terapii je pak velký rozdíl, jestliže vycházíme z toho, že si svůj život konstruujeme sami nebo, jestli se považujeme za součást celistvosti, jež nás

obklopuje a my budeme následovat to, co spontánně a přirozeně vyplyne z vnitřního kontaktu s pohybem Celku právě při konstelacích. (Nelles, 2010)

Tomu, kdo by se chtěl s rodinnými konstelacemi seznámit, si dovoluji doporučit z množství knih, zabývajících se jimi, knihu Jiřiny Prekopové a Berta Hellingera: Kdybyste věděli, jak vás miluji. Vznikla jako zpracování semináře, který byl již zmíněn. Jiřina Prekopová do ní vybrala rozličné případy, u nichž je pečlivě popsáno, jak konstelace probíhala a následuje ještě komentář a popis příčin, proč rodiče se svými dětmi pomoc vyhledali. K tomu patří, jinak velmi neobvyklé při rodinných konstelacích, zmínka o tom, jak se vede rodičům a dětem v časovém odstupu rok a půl po konstelaci.

Bert Hellinger říká, že: „Intelligence systemické symetrie lásky, jež neviditelně působí v našich vztazích, chrání lásku. Je mnohem snazší se jí řídit než ji chápat.“ (Hellinger, Weber, Beaumont, 2000, s. 41)

## ***2. Souvislost rodinného zázemí a školního prospívání***

V této kapitole bych chtěla poukázat, že i poznatky moderní psychologie ukazují na nezastupitelnou roli rodiny pro celý život jednotlivce. Některá doporučení pro učitele, která z toho vyplývají, jsou v souladu se systemickým poznáním. Má smysl se rodinou zabývat, myslím, že je to důležitější než jakékoliv jiné téma ve škole probírané.

Ve světle současných poznatků moderní psychologie už není nutné dokazovat provázanost působení rodinného zázemí a školního prostředí na proces socializace dítěte, na jeho zdárný vývoj. Že existuje, je všeobecně známé.

Socializace začíná v rodině, pokračuje ve škole a pak v dalších společenských skupinách a institucích. V ideálních případech začíná uspokojováním biologických potřeb matkou, poskytováním láskyplné péče, pokračuje zprostředkováváním poznatků, zkušeností a společenských norem během celého života. Tento proces je ale složitý, dochází při něm ke vzájemnému působení jedince s ostatními, což způsobuje rozpory a konflikty. Rodina a společenské prostředí může vývoj jedince podporovat, ovlivňovat ho příznivě nebo také ztěžovat a narušovat. Především nedostatečná láskyplná péče v raném dětství vede

k závažným obtížím ve vývoji, v rozvoji emocí, řeči, myšlení dítěte, vede k psychické deprivaci dítěte. (Čáp, Mareš, 2007)

Některými souvislostmi mezi rodinným zázemím a školním prospíváním (celkovou úspěšností žáka) se budu zabývat a reprodukovat výzkumy a názory uznávaných autorů na jejich vzájemnou interakci.

Bylo zjištěno, že: „děti s kladným emočním vztahem rodičů a se středním řízením mají v průměru velmi dobrý školní prospěch. Naproti tomu při záporném emočním vztahu, zvláště při extrémně záporném vztahu v kombinaci se slabým nebo rozporným řízením, bývá prospěch slabý.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 318)

„V rodině i ve škole děti nejsou pasivními objekty výchovného působení. Reagují na chování dospělého, a tím opět ovlivňují další chování rodičů nebo učitelů, tedy i jejich výchovný styl.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 315) Způsob výchovy je silně ovlivňován zkušenostmi, které si dospělý přináší ze své rodiny, z vlastních zážitků ze školy. To platí nejen pro rodiče, ale i učitele. Bude považovat za samozřejmou tu výchovu, které se dostalo jemu. (Čáp, Mareš, 2007)

Díky Z. Matějčkovi a jeho výzkumnému týmu psychologů, psychiatrů a dalších odborníků (Matějček, 1994, 1995, 1996), kteří realizovali rozsáhlý longitudinální výzkum, máme k dispozici poznatky o vývoji celé osobnosti jedinců pocházejících z velmi rozdílných rodinných podmínek. Sledovali skupiny osob od raného dětství do střední dospělosti. Skupiny se lišily velikostí, druhem zátěže (skupiny dětí vyrůstající v dětských domovech, SOS vesničkách, vychovávaných individuálně v pěstounských rodinách, osoby z prokazatelně nechtěných těhotenství) se srovnávací skupinou z běžné populace, z přijímaného těhotenství. O každé osobě je shromážděn souhrn informací (např. o zdravotním stavu, způsobu zvládání životních úkolů a zátěží, sociálním zařazení). Na tyto poznatky se dnes odvolává mnoho odborníků. (Čáp, Mareš, 2007)

Ze své poradenské praxe Matějček potvrzuje souvislost školního prospěchu s rodinným zázemím třeba doporučením, jak řešit, když má dítě objektivně špatný prospěch, který se nedá vysvětlit ani nízkými intelektovými předpoklady, ani poruchou učení, ani zřejmým, viditelně špatným rodinným zázemím. Osvědčilo se opakovaně docházet do rodin dítě doučovat. Prováděli to studenti pedagogiky nebo

psychologie, situaci v rodině mohli lépe poznat a v podstatě terapeuticky pracovat jak s dítětem, tak i nepřímo s celou rodinou. Ačkoliv se na první dojem nezdálo, že by za problémy dítěte stála rodina. (Matějček, 1991)

## **2.1 Problémy v rodině, které ovlivňují žáka ve škole**

„Rodina jako celek, rodinné hnízdo, má být útočištěm ve světě, kde je často příliš mnoho honby za úspěchem, tvrdosti, přetvářky, vysokých nároků, anonymity...Lidské vztahy jsou zde přednější než výkon a prestiž—a to je jedna ze základních lekcí, které má právě školák v rodině dostat pro celý další život.“ (Říčan, 2004, s. 161)

Mutualita je v rodinné psychologii výrazem pro fungující rodinu, ve které je prostor pro vzájemnost, pravdivost, otevřenost a upřímnost. S takovou rodinou za zády se může školák směle vydat na svou pout' životem, dostal to největší požehnání, co mohl. Žel takovým vkladem nejsou vybaveni všichni.

Podíváme se nyní na omezení a problémy některých rodin, které jsou příčinou neúspěchu dítěte nejen ve škole, ale poznamenávají celý jeho budoucí život.

### **2.1.1 Chybějící citová vazba k matce**

Už od narození se dítě potřebuje těsně připoutat k matce nebo k jiné pečující osobě, která ji zastupuje, aby se mohlo správně vyvíjet. Není-li tato potřeba z jakýchkoliv důvodů uspokojována, dochází k psychické deprivaci dítěte. Ta je „definována jako výsledek neblahé životní situace, ve které nejsou dítěti po určitou, poměrně dlouhou dobu v dostatečné míře uspokojovány jeho základní duševní potřeby. K těm přináleží např. laskavá ošetřující péče osoby, k níž je možno se citově přimknout a na kterou se lze v případě obtíží spolehnout.“ (Jedlička, 2011, s. 44)

Na základě výzkumu dětí s ústavní výchovou bylo konstatováno zpoždění v intelektovém vývoji, nedostatky v emočních vztazích, v sociální adaptaci i charakteru. Novější výzkum ale překonal špatné prognózy u těchto dětí, které říkaly, že se nedostatky nedají napravit. Při změně výchovných podmínek je možná náprava, aspoň do určité míry. Nejkritičtějším obdobím pro vznik psychické

deprivace je období od šesti do patnácti měsíců. Deprivace postihuje i děti vyrůstající v rodinách, kde je rodiči odmítáno. (Čáp, Mareš, 2007)

Ze zmiňovaného výzkumu vyplynulo, že již v prvních třech letech života vykazovaly děti matek, které opakovaně bezúspěšně žádaly o interrupci (to znamená nechtěné děti), vyšší nemocnost, vývojové zpoždění, hůře přibíraly na váze. Pak v době školní docházky podávaly slabší výkony, dosahovaný prospěch neodpovídal intelektovým možnostem. Ve škole u nich byla častější nekázeň, výchovné obtíže, vzdorovitost. Děti bez lásky popisovali psychologové jako „citově oploštělé, sociálně méně obratné, ve standardizovaných metodách vykazovaly výrazně vyšší skóre úzkosti a deprese.“ (Dytrych in Jedlička, 2011, s. 45) Nejvíce obtíží bylo zjištěno u dětí dlouhodobě vychovávaných v ústavech a u dětí nechtěných, hlavně u dívek. Relativně nejpriznivěji se vyvíjely děti rozvedených rodičů, které měly šanci prožít rané dětství v klimatu lásky a jistoty. (Čáp, Mareš, 2007)

### **2.1.2 *Násilí v rodině***

Velikým problémem, který dítě poznamenává na celý život, je násilné chování namířené přímo na ně či na osobu, kterou milují. Učitelé, pokud jsou vnímaví a znají své žáky, by měli případy týrání odhalit, aby se nestávaly případy, v poslední době uveřejňované v médiích, kdy děti musely dlouho trpět a skoro umřít, než jim někdo poskytl pomoc. Přestože chodily normálně do školy. Násilí může tedy probíhat velmi skrytě, o to je však zákeřnější.

Děti, u kterých v rodině dochází k násilí, ať už vůči nim nebo nejčastěji otce k matce, se projevují agresivně vůči svému okolí. Nemohli se naučit respektu k druhým, vzájemné slušnosti a toleranci, proto i při běžných sporech se spolužáky se uchylují k násilí. Své zájmy prosazují křiklavou drzostí, neústupnou vzdorovitostí, dravostí. Přestože mají většinou slabý prospěch, ve třídě si tvoří prestiž. Vynucují si ji hrozbami, fyzickou silou, verbální agresivitou, vulgárností. Provokativně porušují školní řád, dávají okatě najevo nezájem o studijní výsledky.

Je možné, že je v rodině neodůvodněně a nepřiměřeně trestali, urážlivě ponižovali. Dítě se cítí bezmocné, prožívá hlubokou frustraci, ponížení, ublížení vztek, touhu po pomstě. Zvláště, když nenachází útěchu ani u matky, která má

většinou z násilníka také strach, ale opustit ho nedokáže. Tyto děti si počínají ve svém okolí tak, jak znají z domova, brutálně. Pocitu důležitosti dosáhnou výhružkami, násilím, šikanou, jejich chování se spěje k delikvenci. (Jedlička, 2011) Opakovanými výzkumy bylo zjištěno, že mladiství delikventi, hlavně ti agresivní, byli mnohem častěji fyzicky trestáni než ostatní chlapci. (Čáp, Mareš, 2007)

Dochází u nich ke ztotožnění (identifikaci) s agresorem. Identifikace, učení identifikací bývá založeno na silném emočním vztahu jedince k modelu, jehož chování chce dítě napodobovat, většinou kladném. Existuje ale i „identifikace s agresorem“ (často krutý otec, bezohledný vůdce party, televizní hrdina), identifikace je směsicí strachu závislosti, ale i obdivu. (Čáp, Mareš, 2007) Dospělý model, který dítě napodobuje, bývá v tomto případě osobnost nezralá, s asociálními rysy, sama silně frustrovaná, explozivní. Většinou velkou roli hraje i alkoholismus.

Někteří rodiče v úmyslu dobře vychovat své dítě, se uchylují k nepřiměřeným fyzickým trestům. Domnívají se, že dítě zastraší, že ho povedou k tomu, aby své chování zlepšilo. Přestože je fyzické trestání, které přechází až do týrání s vážnými následky somatickými a psychickými, soudně postihováno, je stále otevřeným problémem. Mezinárodní úmluva o právech dětí zakazuje fyzické trestání a týrání, ale i psychické týrání. Tím se myslí i být donucen násilí přihlížet, což se týká případů, kdy je v rodině týrán někdo jiný, ke komu má dítě vztah. (Čáp, Mareš, 2007)

### **2.1.3 Neúplná rodina**

Neúplná rodina je zřejmě nejčastějším problémem vyskytujícím se v rodinách dětí. Nikdo už se nad tím nepozastavuje. My, učitelé, jsme dávno zvyklí na to, že naši žáci mají jiná příjmení než jejich matky. Právě proto je důležité se tímto tématem zabývat.

Historický vývoj ve dvacátém století vedl ke změnám rodiny. V té dřívější „tradiční“ (patriarchální) vládl autoritativně otec, manželka a děti se musely podřizovat. Rodina se posunula k demokratické, partnerské, s rovnoprávností mužů a žen. V patriarchální rodině byly rozvody výjimkou, ale často skrývala nevyřešené konflikty a napětí, které nepříznivě působí na dospělé i děti. Moderní rodina je zase



příliš volná, s velkým počtem rozvodů. S nimi je spjato mnoho problémů ve vývoji dětí. (Čáp, Mareš, 2007)

Neúplná rodina nemusí vzniknout jen rozpadem manželství, přestože v dnešní době se asi polovina manželství rozvede a tři pětiny dětí prožijí alespoň část dětství jen s jedním z rodičů. Pětina dětí se narodí svobodným matkám, přibývá osob, které záměrně nevstupují do manželství. (Goldenberg in Čáp, Mareš, 2007) Proto se mluví o krizi současné rodiny.

Opakované výzkumy ukazují, že neúplná rodina (i rodina doplněná–nevlastní) poskytuje dítěti horší podmínky pro vývoj, především emoční, pro sebehodnocení a stabilitu osobnosti. Ovšem i v úplné rodině, kde působí konflikt mezi rodiči, přestože nejsou rozvedeni, je jeho působení silnější než otevřený rozchod. Navíc i v neúplné rodině se dají nepříznivé skutečnosti kompenzovat kladným působením jiných osob než rodičů (např. prarodiče). (Čáp, Mareš, 2007)

Podle Matějčka a Dytrycha se rozlišují tři stadia konfliktů mezi manželi. Manželský (rodinný) nesoulad: je běžný, vzniká při snížené schopnosti partnerů řešit rozpory a shodnout se na kompromisech. Manželský (rodinný) rozvrat: může být akutní nebo dlouhodobý, manželství neplní některou ze svých základních funkcí (emoční, ekonomickou, výchovnou). Rozvod: je právně formálním ukončením manželství. (Matějček, Dytrych, 2002)

Jak dále uvádí: „V procesu rodinného nesouladu, rozvratu a rozvodu se jen výjimečně může stát, že by alespoň jeden z manželů citově či jinak nestrádal. Co se ukazuje jako zcela jisté, je fakt, že rodinným rozvratem a rozvodem je výrazně ohrožen zdravý vývoj osobnosti dítěte...“ (Matějček, Dytrych, 2002, s. 40) Na jiném místě o rozvodu: „Je to období naplněné stresem a frustrací důležitých lidských potřeb. Je to období, jehož důsledky mohou ovlivňovat účastníky rozvodu po celý další život.“ (Matějček, Dytrych, 2002, s. 39)

Mezi následky rozvodu patří jednoznačně špatná školní výkonnost dítěte. Často se dítě zhorší, přestože předtím dobře prospívalo. V důsledku trvalého stresu u něj dochází ke hromadění úzkosti a napětí. To vede ke zhoršení koncentrace a opět ke zhoršení výkonu. Dítě ztrácí zájem o školu. U chlapců se také objevuje agresivní chování, dívky se spíše stáhnou do sebe. Úpravou rodinných poměrů

mohou tyto projevy vymizet, ale stane se, že přerostou až do některé psychické poruchy. (Matějček, Dytrych, 2002)

## **2.2 Interakce školy a rodiny**

Jak probíhá a funguje vztah mezi rodinou a školou na společenské úrovni? Prostřednictvím nejprve rodiny, pak i školy předává společnost dětem požadavky a normy chování, nashromážděné zkušenosti a poznatky, kulturní dědictví a tradice. Škola působí nejen na děti, nýbrž na celou rodinu. Dobrý prospěch, úspěšnost dítěte ve škole zvyšuje prestiž a sebehodnocení celé rodiny. Zároveň ale neúspěch mění emoční vztah mezi dítětem a rodiči k zápornému pólu. Škola klade na rodiče jisté nároky: vyžaduje domácí přípravu, požaduje na rodině, aby respektovala rozvrh, vybízí rodiče ke spolupráci, hodnotí práci dětí ve vyučování.

Zrovna tak rodiče sledují výkony svých dětí ve škole, jejich chování. Vstupují do vztahu s učiteli. Učitelé nevhodným chováním (autokratický způsob, nedostatek empatie) mohou vyvolávat konflikty, zátěžové situace pro všechny zúčastněné. To svým chováním mohou dělat i někteří rodiče. (Čáp, Mareš, 2007) Pokud je ovšem výchovné působení rodičů a školy v souladu, eliminuje to zátěž a dítě se může příznivě vyvíjet s pocitem, že je přijímáno.

### **2.2.1 Specifika období mladšího školního věku v kontextu rodinného zázemí**

Školní docházka silně zasáhne do života nejen dítěte, ale celé rodiny i do vztahů mezi nimi. Vstup do školy, přechod z prvního stupně na druhý, případný přestup na jinou školu, to vše jsou situace kladoucí na dítě zvýšené nároky, přinášející zátěž, ale také nový sociální statut, roli školáka. Jestliže je dítě neúspěšné, zvyšuje to nervozitu v rodině. Mnozí rodiče vyvíjejí tlak na dítě, na jeho výkon. V důsledku toho, ve srovnání s předešlým obdobím, může dítě vnímat rodiče negativněji.

Zdeněk Matějček zdůrazňuje, že velký okruh problémů, se kterými chodí vychovatelé (rodiče) s dětmi ve školním věku (ve středním školním věku—do dvanácti let) do psychologického poradenského zařízení, tvoří otázky rodinného soužití (a skoro vždy se nějak dotýkají i školy). Děti v tomto období se nejhůře vyrovnávají s rozpadem rodiny, rozvodem a přijetím jiného rodinného uspořádání

(přijetí nového partnera rodičů). Obtíže s dětmi v tomto období vypukají v rodinách alkoholiků, u nemanželských dětí žijících jen s matkou. Také adoptované děti, které to nevědí, v tomto věku zjistí, že s jejich původem není něco v pořádku.

Jestliže budeme na školní děti klást nadměrnou zátěž, se kterou se nezvládnou vypořádat, stane se, že uniknou do nemoci. Nejčastěji to jsou psychosomatické příznaky jako bolení hlavy, břicha, záchvaty slabosti (omdlévání). Stojí za tím třeba snaha uniknout nepříjemnostem, vyhnout se škole, upoutat pozornost rodičů, pomstít se rodičům, potrestat je za jejich buď domnělou nebo skutečnou nepřízeň, polekat je.

Nejprve musíme zjistit, co dítě svou nemocí získá, k čemu si pomáhá nebo od čeho se osvobozuje. Zjišťujeme postavení dítěte v rodině, ve škole, příp. jiné dětské skupině. V těchto vztazích také nejčastěji nacházíme zdroje chronického psychického napětí, které vyústí v psychosomatické onemocnění. I u dětí se samými jedničkami je v tomto případě nutné zjistit úroveň intelektových schopností, protože se často stává, že rodina dítěte má vysoké ambice, pro které dítě nemá předpoklady, což je zdrojem onemocnění. (Matějček, 1991)

### ***3. Limity učitelské profese***

Pokud tedy prokazatelně existuje provázanost rodinného zázemí žáka s jeho školními výkony a chováním, musíme se ptát, jestli vůbec a když ano, tak do jaké míry, ji učitelé berou v potaz. Zajímají se učitelé o jednotlivé žáky jako o individuality, za kterými stojí členové jejich rodin s rozličnými osudy? Jaký by to mělo dopad na práci učitele?

V této kapitole se zamyslíme nad tím, jak by se mohl učitel na žáky dívat ze systemického hlediska, v souladu s řády, které se objevily při rodinných konstelacích. Přiblížíme si systemické přístupy, jak je ve vyučování uplatňovala německá pedagožka Marianne Franke-Gricksch. To, jak by se daly uplatnit ve výuce u nás, pedagogy bez terapeutických výcviků, chce ukázat projekt O rodině, vypracovaný v praktické části.

### 3.1 *Kompetence učitele*

Kompetence učitele je pojem, kterým se pedagogická literatura snaží vystihnout to, co dělá učitele dobrým učitelem. Podle D. J. K. Leata se kompetencí rozumí potencialita osobnosti, v níž je obsažené chování, poznávání, prožívání. V různých pracích najdeme řadu modelů pedagogických kompetencí. Například V. Švec uvádí tyto hlavní skupiny:

1. **kompetence k vyučování a výchově** (diagnostická, psychopedagogická a komunikační kompetence)
2. **osobnostní kompetence** (mj. odpovědnost učitele za pedagogická rozhodnutí, autenticita, akceptování sebe i druhých)
3. **rozvíjející kompetence** (adaptivita, informační, výzkumné, seberefektivní a autoregativní dovednosti) (V. Švec in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 98)

Výstižný je také „dispoziční model učitelových předpokladů pro výkon profese“. „Zahrnuje **schopnost** (předpoklady, nutné dovednosti), **vnímavost** (schopnost poznat situaci, která vyžaduje určitý druh chování), a **sklon** ve vhodné situaci skutečně určitým způsobem jednat.“ (Tishman, Jay a Perkins in Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 98)

Učitelská profese má též své standardy. Učitel profesionál by se je měl snažit naplňovat. Třeba následující standardy vycházejí z podkladů nezávislé americké organizace. Jejich naplněním získá učitel uznávaný certifikát, důkaz vysoké profesionality. Standardy spočívají v těchto pěti okruzích: 1. Učitel je zapálen pro své žáky a jejich učení. 2. Učitel zná předměty, kterým vyučuje a ví, jak jim vyučovat. 3. Učitel řídí a monitoruje učení žáků. 4. Učitelé systematicky uvažují o své práci a učí se ze své zkušenosti. 5. Učitelé jsou členy učící se společnosti. (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 114–118)

Vidíme, že na učitele jsou kladeny vysoké nároky. Pokud je má ustát, je důležité, aby i on sám byl vyžralou, vyrovnanou, sebevědomou osobností. Měl by se stát kladným vzorem pro své žáky. Pokud má i učitel nevyřešené vztahy ve své rodině, jistě to bude mít neblahý vliv i na jeho práci. Vědomosti o systemických principech by mohly pomoci učiteli při řešení problémů v jeho vlastním životě.

### **3.2 Problémový žák**

Nic tak neproověří učitelovy pedagogické schopnosti jako problémoví žáci. Co si pod tímto pojmem můžeme představit? Jde o žáky s výchovnými problémy. Ty mohou být různého rázu, podle Čápa třeba tyto: ustavičné vyrušování při výuce, pohybový neklid, vykřikování, neposlušnost, provokování učitele, rozptylování spolužáků, časté zapomínání pomůcek, neplnění domácích úkolů, nezájem o učení, pasivita, pomalost, nižší výkon, než odpovídá žakovým schopnostem—a naproti tomu extrémně ctižádostivé úsilí vyniknout, silné projevy lítosti, podráždění, výbuchy vzteku v případě nezdaru, úzkost a strach z neúspěchu, lhaní a podvádění, záškoláctví, krádeže, agrese a šikana, kouření, požívání alkoholu a jiných omamných látek....(Čáp, Mareš, 2007, s. 359)

Projevů problémového chování je samozřejmě mnohem více, vyskytují se v různých kombinacích. Někdy jde o chování přechodné, spojené s vývojovým obdobím (puberta...) nebo s životní událostí (konflikt v rodině, onemocnění...). Někdy jsou však obtíže dlouhodobé, u některých žáků je porucha chování diagnostikována v pedagogicko–psychologické poradně či v jiném zařízení podobného typu.

Syndrom ADHD (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou) z důvodu neustále se zpřesňující terminologie stojí samostatně (neřadí se mezi poruchy chování), kam třeba patří porucha s již překonaným označením LMD (velká část příznaků se shoduje s kategorií, zvaná dyspraxie). (Zelinková, 2003) Můžeme též slyšet označení hyperkinetický syndrom. (Čáp, Mareš, 2007, s. 202) Je to vývojová porucha s příznaky, které nelze vysvětlit na základě jakéhokoliv postižení (neurologického, motorického, senzorického) ani mentální retardace. Hlavními projevy jsou porucha pozornosti, impulzivita a hyperaktivita. Ale mohou se objevit i problémy při navazování kontaktů s vrstevníky, agresivita, agresivní řešení konfliktů, neschopnost dodržovat pravidla chování, neschopnost podřídit se autoritě, neschopnost provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony, snadná unavitelnost a citová labilita, časté střídání nálad. Tyto potíže by se měly postupem času (dozráváním CNS) zmírňovat, ale u někoho mohou přetrvávat až do dospělosti. Je jasné, že pro svou závažnost ovlivňují tyto deficity záporně vztahy žáka s rodinou, školou i společností. (Zelinková, 2003)

Aby se skutečně jednalo o syndrom ADHD (nebo jeho modifikace ADD – prostá porucha pozornosti nebo ADHD s agresivitou) musí projevy u dítěte (např.: obtíže v koncentraci na hry a úkoly, nechá se snadno rozptýlit cizími podněty, ztrácí své věci, oddaluje plnění školních povinností, věnuje mimořádnou pozornost detailům, vrtí se na židli, opouští své místo, pobíhá kolem, vyhrkne odpověď aniž by doposlechl otázku, není schopen si klidně hrát...) přetrvávat delší dobu (alespoň šest měsíců) v intenzitě nepřiměřené pro daný stupeň vývoje a všude, kde se dítě nachází (doma, ve škole...). Pak se nejedná o to, že by příčinou obtíží byla nesprávná výchova doma nebo nevhodné postupy ve škole. (Zelinková, 2003)

Příčiny vzniku ADHD nejsou plně objasněné. Velmi pravděpodobnou příčinou je drobné poškození mozku (během porodu). Významnou roli hraje dědičnost, vliv toxinů (nikotin) na matku během těhotenství, projevy se zhoršují nevhodným způsobem výchovy. Zvláštní forma ADHD s agresivitou se blíží opozičnímu chování ODD. Projevy této poruchy jsou mnohem závažnější (nesnášenlivost, nedostatek sebeovládání, antisociální chování. K tomu se většinou přidává dysfunkční rodinné zázemí. Tyto obtíže vyžadují péči více odborníků a medikamentózní léčení. (Zelinková, 2003)

Děti s těmito obtížemi je důležité neposuzovat jako svévolně neukázněné a provokující. Je třeba se k nim chovat klidně, s porozuměním, neklást na ně nepřiměřené požadavky (ani příliš vysoké ani příliš nízké). Je třeba je spíše povzbudit a ne trestat. (Čáp, Mareš, 2007)

### **3.2.1 *Postoj učitele k problémovým žákům***

Řešení výchovných problémů žáků učitele zatěžuje, většinou je chápe jako odvádění od vlastní učitelské práce, od výuky. Tradiční přístup, že problémové chování je narušením normy, zaslouží si trest a tím se odstraní, nefunguje. Už jen proto, že nepřiměřené chování dítěte ukazuje, že existuje nějaký problém, který vyžaduje objevení a pomoc při řešení. (Čáp, Mareš, 2007)

Je třeba mít na paměti, že třetina žáků během docházky do základní školy potřebuje někdy v průběhu pomoc odborníka (psychologa, lékaře, speciálního pedagoga).

Mnoho žáků tichých a nenápadných, kteří unikají pozornosti učitele, mohou skrývat nevyřešené problémy, ústící v úzkostné chování. Z toho vyplývá, že výchovné problémy jsou nezbytnou součástí života školy a učitelovy práce. (Čáp, Mareš, 2007)

„Problémové chování nasvědčuje tomu, že se dítě dostalo do zátěžových situací, které se mu nedaří adekvátně zvládat. Je mu těžko, potřebuje pomoc. Problémové dítě potřebuje ve zvýšené míře to, co potřebují všechny děti—opravdový lidský vztah s porozuměním (empatií), bezpodmínečným akceptováním a kongruencí.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 361)

Nabídnout hezký vztah problémovému dítěti, které neposlouchá, ruší, projevuje se vulgárně a agresivně, provokuje, není lehké. Často toho nejsou schopni ani rodiče. Učiteli musí záležet na vztazích žáků ve třídě, ať už k sobě navzájem nebo k němu, ale zároveň by měl vědět, že každé dítě má svůj osud, nese si svá břemena, stojí za ním jeho rodina a to vše se pak odráží v jeho současném chování a reakcích. Uvidí pak situaci v jiném světle. Uvědomí si, že dítě je často oběť, která se obětuje z lásky k rodině, že tak působí jiné mocnější síly, které nás přesahují.

Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že systemické poznatky ovlivnily můj pohled na žáky. Nyní si uvědomuji, co všechno mohlo stát za problémy žáků, se kterými jsme si nevěděli rady. Jejich rodinná situace ve většině případů nebyla jednoduchá, ale i v rodině, která navenek působí spořádaně, se mohou ukrývat tajemství, způsobující zapletení. Potkala jsem se i s žáky, v jejichž rodině je zapletení očividné (sebevražda matky, úmrtí otce během těhotenství matky). Určitě patřili mezi problémové.

Problémy mohou zajít daleko a skončit tragicky, i smrtí. Máme případ žáka, jehož život skončil ve dvaceti letech, následkem aplikace omamných látek, vznikem infekce a selháním jater. I to je výsledkem chování problémového žáka, jehož prosbu o pomoc nikdo nevyslyšel a nikdo mu neuměl pomoci. Bohužel to není vždy možné.

### ***3.3 Hranice mezi učitelskou profesí a profesí terapeuta***

Podle Čápa není úkolem učitele podrobně analyzovat příčiny a vývoj chování problémového chování jednotlivých žáků. Měl by je předat do péče odborníka, některé děti potřebují pomoc psychoterapeuta. Učitel ale může svým vztahem k dítěti, důvěrou v možnost příznivého vývoje léčení značně podpořit.

Doporučuje ale učitelům hledat cestu k takovým žákům formou porozumění, vžití se do jejich situace. K porozumění má učitel pomoci alespoň částečný vhled do psychologických mechanismů problémového chování a vývoje. „Pomáhají poznatky o osobnosti a jejím vývoji, o rodině, zvláště o vztahu matky a dítěte, o skupině vrstevníků, motivech, technikách vyrovnávání se s náročnými životními situacemi aj.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 361) Dále také říká: „Každé dítě, i vysoce problémové, potřebuje a zasluhuje porozumění a péči již proto, že je lidskou bytostí.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 362)

#### ***3.3.1 Cílené poznávání žáka***

Nejen lékaři a psychologové mají diagnostické metody, ale i pro učitele existují metody a techniky, které se dají použít, ke zdokonalení poznávání osobnosti žáka. Učitel (především prvního stupně) je ve výhodě tím, že je s žáky v každodenním kontaktu, někdy má možnost je sledovat i několik let. Stejně jako psycholog může užívat metod pozorování, rozhovoru, rozboru produktů činností a slovních projevů, provádí i posuzování a interpretaci údajů žakových vlastností.

Učitel může: sledovat činnosti, výkony a chování žáků v přirozených podmínkách, sledovat emoční projevy žáků ve vztahu k úspěchům a nezdarům, sledovat sociální komunikaci a interakci žáků, jejich sociální role a vztahy, projevy téhož žáka v různých podmínkách a situacích, komunikovat se žákem, jeho rodiči, spolužáky, srovnávat pohledy různých osob na stejnou skutečnost, doplňovat svá poznání o údaje z různých vyšetření. (Čáp, Mareš, 2007, s. 368)

Bezproblémoví žáci nevyžadují velmi podrobné poznávání, zvláště, pokud učitel učí ve více třídách (což je na druhém stupni základní školy běžné), nemá šanci všechny žáky poznat stejně. V některých situacích ale potřebuje učitel poznat žáka blíže (prospěchový nebo výchovný problém, příchod žáka z jiné školy, přestup



na vyšší stupeň, volba povolání). Takové situace vyžadují komplexní pohled na žáka (podmínky v rodině, náplň volného času, vztahy s vrstevníky...). Cenné údaje může přinést rozbor volnějších písemných projevů žáka na zadané téma a také rozhovor se žákem, kde volně vyprávět o různých tématech. (Čáp, Mareš, 2007)

Učitel by ale neměl podávat nezdůvodněný výčet vlastností žáka. Podle Čápa by měl: vycházet z pozorovaných projevů osobnosti, z chování a jednání, jejich rozбором obezřetně usuzovat na psychické vlastnosti, pokusit se o co nejúplnější zjištění možných působících vnějších a vnitřních podmínek, pokusit se ve světle souvislostí o interpretaci s vědomím toho, že vysvětlení je jen pravděpodobné, přihlížet k žakově přítomné situaci, k jeho předchozímu vývoji i k možnostem vývoje budoucího. (Čáp, Mareš, 2007, s. 369) Pomůckou mu jsou různá schémata pro uspořádání údajů a charakteristiky žáka.

K tomu mohu poznamenat, že jako učitelka na prvním stupni mám velkou výhodu. Poznávání žáků probíhá naprosto přirozeně, malé děti (z prvních a druhých tříd) jsou velmi otevřené a mají potřebu svěřovat své dojmy a pocity učiteli. Ten má tak velkou příležitost na žáky působit, protože oni ho vnímají jako součást svého života. Své povolání mám kvůli tomu moc ráda. Bezprostřednost mých malých žáků mě naplňuje a obohacuje i můj pohled na svět.

### **3.3.2 Překážky v poznávání žáka**

Jestliže učitel chce žáku lépe rozumět, měl by se vyvarovat chyb, které mu znemožní objektivní pohled na žáka. Mezi ně (podle Čápa) patří: projekce, předsudky, haló-efekt, stereotypizace, individuální subjektivní zkreslení, vysvětlování projevu osobnosti jedinou příčinou, přeceňování psychických vlastností a podceňování situačních vlivů, předpoklad neměnnosti psychických vlastností, přehlížení možností dalšího vývoje osobnosti. (Čáp, Mareš, 2007, s. 365–366)

Projekci vystihuje rčení: „Podle sebe soudím tebe.“ Očekáváme, že každý člověk přemýšlí a jedná jako my. Učitel očekává od svých žáků stejný zájem a motivaci, jakou má on sám. Máme také tendenci přisuzovat ostatním své nepříznivé pohnutky (třeba agresivitu, egoismus...), které jsou v nás potlačené.

Proto lepší sebepoznání a srovnávání se s ostatními přispívá k lepšímu poznávání žáků.

Příslušnost žáka k určité národnosti nebo sociální skupině může způsobit, že už od počátku se na něj díváme skrze negativní hodnocení, které se váže k dané skupině, a neposuzujeme ho podle jeho individuálních projevů. Předsudky se mohou týkat i jednotlivého žáka kvůli jeho pověsti, která se o něm nese. Důležité je udělat si na žáka vlastní názor z jeho skutečného jednání v delším časovém úseku.

Haló–efektem se označuje první dojem, který v nás jedinec zanechá, vzniká na podkladě jednoho projevu. Ten ale může být náhodný, daný spíše okolnostmi než vlastnostmi člověka, někdy i pro něj atypický. Je žádoucí kritičnost nejen k názorům druhých, ale i k vlastním názorům, které si tvoříme na podkladě dosavadních poznatků.

Pokud učitel přijde do kontaktu s velkým počtem žáků, není možné, aby je všechny poznával důkladně. Pomáhá si tím, že žáky zařazuje do typů, se kterými se dosud často potkával. Ačkoliv takový postup docela odpovídá skutečnosti, je třeba si všimnout individuálních rozdílů a odchylek, které žák vykazuje.

Při individuálním subjektivním zkreslení dochází k tomu, že máme sklon vnímat ostatní „černými nebo růžovými brýlemi“, to znamená vidět spíše záporné nebo kladné vlastnosti jedince. Je dobré uvědomit si tento svůj postoj (souvisí s optimismem nebo pesimismem) a z něj plynoucí možné zkreslení.

Jestliže chce být učitel objektivní a spravedlivý, pak se nesmí ukvapovat usuzováním na jedinou příčinu chování žáka, která se mu v první chvíli nabízí, třeba typu: nevychovanost z rodiny, nezájem o učení. Nahlíží na žákovo chování v souvislostech možných působících podmínek.

Učitel je „pozorovatel“ výkonu žáka, žák je „aktér“. Zatímco aktéři mají tendenci se při nezdaru odvolávat na nepříznivé vnější podmínky, pozorovatelé nezdar spíše připisují vnitřním vlastnostem aktéra. Je pro učitele důležité si uvědomit, že role pozorovatele svádí k podceňování vnějších, situačních podmínek.

Předpoklad neměnnosti psychických vlastností a přehlížení možností dalšího vývoje osobnosti může vážně narušit vztah mezi učitelem a žákem. Je mylný, učitel si vytváří obraz o žákovi z krátkého úseku jeho vývoje. (Čáp, Mareš, 2007, s. 365–366)

Pokud se tedy jako učitelé budeme snažit žáka lépe poznávat, budeme se snažit vyvarovat se chyb při poznávání, odměnou nám bude větší uspokojení z naší práce. Děti vycítí, když je k nim dospělý vstřícný, s dobrou vůlí jim pomoci jak při vzdělávání, tak při řešení problémů, na které mnohdy samy nestačí.

### **3.3.3 *Ve světle systemického pohledu***

Dovolila bych si podotknout (na základě vlastních zkušeností), že ke hlubšímu porozumění problémovým žákům vedou učitele poznatky ze systemických konstelací, jak je prezentuje Bert Hellinger, a jejich akceptování. V jejich světle už se učitel nemůže na žáka dívat jako na původce veškerého zla a jako na toho, jehož jediným cílem je znesnadňovat a ničit jeho práci. Vztah k žákovi se pak přirozeně posouvá do roviny přijetí, porozumění i podpory.

Kdyby by měl učitel poznatky o metodě rodinných konstelací nebo ještě lépe vlastní zkušenost s rodinnými konstelacemi, mohl by žákovi velmi prospět. S touto možností by mohl seznámit rodiče, eventuálně jim doporučit, na koho, na kterého terapeuta se obrátit.

V průběhu kariéry učitele se objeví množství případů, kdy se žáci potýkají s velkými problémy, které určují jejich chování. Pokud je učitel vnímavý, může je zachytit v době, kdy se dají řešit a nepoznamenají žáka na celý další život. V tom je podle mého názoru velký přínos učitele těmto žákům, i celým jejich rodinám. Rozpoznat, že se něco děje, neodsuzovat, ale podpořit a podat informace, kde se dočkají potřebné pomoci. K tomu učitel nemusí mít psychoterapeutické vzdělání. Pokud má povědomí o systemických principech, stačí mu zájem, pozorné vnímání a intuice. Může pak být prospěšný svým žákům i jinak než zprostředkováním znalostí a rozvinutím klíčových dovedností, což je především náplní jeho práce.

Obdobně, jako když Čáp doporučuje při zaznamenávání důležitých údajů o žákovi viditelně odlišit, co bylo fakticky pozorováno, popis žákova projevu či

výkonu od vlastního pokusu o vysvětlení, co za daným projevem stojí, které podmínky a vlastnosti pozorovaného žáka mohly působit a vést k pozorovanému projevu, (Čáp, Mareš, 2007, s. 369) měl by i učitel vlastní terapeutickou práci přenechat příslušnému odborníkovi a svá vlastní vysvětlení nebrat jako jediná možná pravdivá a v žádném případě je nepředkládat rodičům jako fakta.

Přestože má vlastní názor na to, co může být příčinou žakových problémů, přesně to vědět nemůže. Pak by neodborný zásah způsobil víc škody než užítu. Učitel musí k žákovi a jeho rodině přistupovat s pokorou, nesmí mu jít o potvrzení vlastních hypotéz či odhalení, co se týče žakových problémů, ale o účinnou pomoc, kterou může svým citlivým a pokorným přístupem zprostředkovat, ne však nějakým terapeutickým zásahem poskytnout.

### **3.4 *Přínos Marianne Franke–Gricksch***

Ráda bych se zabývala přínosem Marianne Franke–Gricksch, německé pedagožky a terapeutky. Ze spojení jejího vzdělání a zkušeností jak učitelky, tak terapeutky, vzešla činnost a působení na žáky, které popsala ve své knize „Patříš k nám!“. Knihu bych vřele doporučila všem učitelům, kteří berou svou práci vážně a pokládají ji za důležitou a chtějí se v ní dále zdokonalovat. Pro mě osobně je neocenitelným přínosem. Ukazuje mi, kudy se vydat v mé další pedagogické činnosti.

Vylíčila v ní, jak u ní probíhalo zařazení systemických prvků do vyučování. V takové míře si ho ale mohla dovolit pouze ona se svými mnoholetými zkušenostmi, kdy pracovala jako terapeutka mimo jiné i metodou rodinných konstelací. Učitel bez výcviku a zkušeností v rodinných konstelacích by v žádném případě nemohl zacházet při práci s dětmi tak daleko. Kam by ale zajít mohl, jsem se pokusila ukázat v praktické části této diplomové práce.

Marianne Franke–Gricksch, se narodila v roce 1942 v Německu, kde stále žije. 25 let pracovala jako učitelka na prvním i druhém stupni základní školy. Současně se vzdělávala v několika terapeutických oborech (primární terapie, rodinné konstelace u Berta Hellingera, hypnoterapie, brief therapy), získala také kvalifikaci léčitelky. Nyní provozuje psychoterapii a rodinnou terapii, vede

skupinové semináře rodinných konstelací, pracuje v terapeutických skupinách pro mladistvé, vede supervize s učiteli a terapeuty.

Jak sama uvádí, po deseti letech práce ve školství se cítila vyčerpaná. Nedokázala si představit, že by ještě někdy mohla prožívat nadšení a uspokojení ze své práce jako na začátku kariéry. Ztratila přístup k možnostem rozvoje, který mají žáci a učitelé stále k dispozici, ve své práci dokázala vidět jen omezení, to, co „nejde“. (Franke–Gricksch, 2006, s. 12)

Poté se seznámila se systemickou rodinnou terapií, s prací Berta Hellingera, dále se vzdělávala, ale školu a terapii považovala za dva oddělené, odlišné světy. Setkávání se situacemi ve škole, kde by se řešení dalo nalézt díky systemickému postupu (kontakt s dětmi a jejich rodiči, se spolupracovníky), ji odrazovalo od práce učitelky a chtěla se profesionálně začít věnovat pouze psychoterapii. Jednoho dne ale naštěstí přišla změna, zkušenosti z oblasti systemické práce s jednotlivci i se skupinami se přenesly do vyučování. (Franke–Gricksch, 2006, s. 13)

„Díky rodinným konstelacím jsem získala nové porozumění pro děti. Viděla jsem jejich vazbu a loajalitu vůči jejich rodině. Rozpoznala jsem ale také síly, kterými se stále snažily spojovat domácí prostředí se školou, a zažila jsem, jak právě tyto síly mohou být plodné. Může tomu tak být tehdy, jestliže se my jako učitelé celým srdcem otevřeme rodinnému prostředí, dalo by se říci, že mu ve třídě umožníme existenci jako určité trvalé a neviditelné instanci.“ (Franke–Gricksch, 2006, s. 16)

M. Gricksch popisuje, jak se jí stále lépe dařilo vidět v dětech především reprezentanty jejich rodin s vlastními zákony, dynamikou a zvláštními úkoly. Všimla si, jak ve většině případů zůstávají děti zapleteny v lásce, na vnější úrovni odmítají to (své rodiče) čím trpí (omezujícím rodinným vlivem), ovšem současně své rodiče hluboce milují, na nevědomé úrovni. Uvědomila si, že jako učitelé se musíme vzdát ambicí pomoci dítěti překonat omezení, plynoucí z rodinného původu. Jsme pouze učitelé, děti zůstanou spjaté se svým osudem, se svou rodinou.

To nejlepší, co pro dítě jako učitelé můžeme udělat, je přistupovat k nim s úctou k jejich osudu, tím pádem s úctou k jejich rodině, i když se nám jeví z hlediska vývoje dítěte pro něj nepříznivá. (Franke–Gricksch, 2006, s. 17)

### **3.4.1 *Jak se dostávaly systemické myšlenky do vyučování***

M. Gricksch pracovala ve škole v Bavorsku, kde v devadesátých letech až 40% dětí tvořili děti uprchlíků (Chorvatsko, Srbsko, Turecko, Afghánistán), děti rodičů, kteří se dobrovolně vystěhovali (Ukrajina, Sibiř). Polovinu dětí tvořili muslimové, třetinu křesťané, zbytek byl bez vyznání. Vznikal tam velký prostor ke konfliktům, protože děti dělily rozdílné morální představy a tradice jejich rodin. (Franke–Gricksch, 2006, s. 28)

Zvala si rodiče v konzultačních hodinách na návštěvu, protože se s nimi chtěla seznámit. Vznikal mezi nimi vztah plný důvěry, když zjistili, že si je učitelka nepozvala, aby jim vytkla špatný způsob výchovy. Naopak jim řekla, že jsou těmi nejlepšími rodiči pro své děti a oni cítili její úctu vůči vlastním rodinám a jejich osudu. Což bylo moc prospěšné hlavně pro rodiny přistěhovalců s velmi složitou rodinnou situací.

Každé ráno děti cizího původu zdravily ve své mateřštině a Němci to po nich opakovali. Požadovala po dětech, aby dobře uměly svůj mateřský jazyk, což představovalo někdy i boj s rodiči. Bylo to proto, že kdo má upevněnou mateřštinu, je to pro něj dobrý odrazový můstek pro porozumění novému jazyku a kultuře. Je to taková duševní záchranná síť, spojení s kořeny. (Franke–Gricksch, 2006, s. 29)

Jednou dětem M. Gricksch řekla, že je zde vidí v doprovodu svých rodičů a že před ní nesedí 22 žáků, ale 22 rodin. Pak si vyzkoušeli, jestli by se jim nepracovalo lépe, kdyby si představili, že za nimi někdo z rodiny stojí a dává jim tak sílu ke zvládnutí úkolu. Experimentovali takto s počítáním a už se nezabývali tím, kdo bude ve třídě nejrychlejší, ale soustředili se na otázky: S kým je pro mne učení snazší? Kdo mi pomáhá při učení? Od té doby je provázelo učení s pomocnou osobou. U mnoha dětí došlo díky tomu ke zlepšení výkonů. Stalo se také to, že se téma rodiče a děti dostalo do popředí zájmu, což je u dětí kolem dvanácti let dost nezvyklé. (Franke–Gricksch, 2006, s. 19)

### **3.4.2 Rodinné konstelace ve vyučování**

Žáci si sami chtěli při páteční hodině, kterou měli k dispozici, povídat o rodině. Sedávali v kruhu a povídali si o své rodinné situaci. Když jim M. Gricksch vyprávěla, že s dospělými hraje takovou „hru“ na rodinu, chtěli se hned zúčastnit. Tak se začaly stavět konstelace. Při nich se vynořovala spousta otázek, odpovědi dětem objasňovaly řady v rodinných systémech. Při nich bylo možné uctít památku mrtvých, protože téměř všechny děti někoho ztratily. M. Gricksch k tomu uvádí: „Podle mých zkušeností vyjadřují děti jako zástupci své pocity, zejména tělesné, mnohem precizněji než dospělí. Navíc jsem žasla nad tím, jak rychle a intenzivně se u nich projevují emoce, které dosud neznaly.“ (Franke–Gricksch, 2006, s. 23)

Ke své práci s konstelacemi ale M. Gricksch uvádí, že odrazuje každého učitele, aby se do nich pustil sám. Dalece přesahují pedagogický rámec učitele na základní škole. Odvahu k nim jí dodaly její pracovní zkušenosti, psychoterapeutické znalosti a zkušenosti. Mohla je takto sdílet s dětmi, jejich touha dozvědět se více i o jiných technikách ji překvapila (používali vizualizaci a imaginaci podle Milтона Ericksona, snažili se přerušit vzorce chování díky příběhům M. Ericksona a B. Hellingera, prováděli rituály, hry na proměnu – pomocí masek, používali „zázračné“ otázky podle Steva de Shazera a jiné). Tyto všechny činnosti dělala v rámci „překračování hranic“. Sama říká, že kdyby nadále zůstala ve škole jako učitelka, pak by konstelace přestala dělat v rámci vyučování, ale pořádala by menší skupiny pro děti starší jedenácti let mimo rámec školy. Tak to v podstatě dělá i dnes. (Franke–Gricksch, 2006, s. 156)

Sama cítím, že provádět s dětmi konstelace ve vyučování, by vyžadovalo velkou zkušenost. Ale zároveň pokládám za velmi důležité systemické prvky do vyučování zařazovat, zabývat se rodinou, úctou a láskou k rodičům a dalším členům rodiny. A to každý učitel dělat může.

### **3.4.3 Utváření školního dne ze systemického pohledu**

Začátek vyučování si M. Gricksch posunula tím, že chodila do třídy o 25 minut dříve, děti začaly chodit též dřív a tak byl čas na prohlížení písemných úkolů, na pochvalu za velkou snahu, ale také na povolání k zodpovědnosti těch, co úkol neudělali. Se začátkem vyučování bylo vše srovnáno, všichni se spolu „dostali do

kontaktu“ a děti měly dobré startovní podmínky pro celý den. (Franke–Gricksch, 2006, s. 81)

Při úvodu hodiny děti zpívaly nebo přednášely báseň, kterou se právě učily. Díky tomu se všechny děti báseň do týdne naučily bez obvyklé námahy spojené s učením. Každé ráno byly připraveny dvě až tři děti. Ty se zástupně před celou třídou lehce uklonily. Děti se totiž celý rok zabývaly otázkou působení gest, která byla leckdy účinnější než slova. Jednalo se o úklonu, jednoduché poděkování, sepnutí rukou s mírnou úklonou, uctivé poodstoupení stranou s rukou, která ukazuje na skupinu. Díky tomu se ve třídě vytvářelo vědomí vzájemné úcty. (Franke–Gricksch, 2006, s. 81)

Otázka symbolických gest, postojů, rituálů se vynořila během konstelací, kdy se zástupci dětí klaněli před zástupci rodičů, aby jim v konstelaci vyjádřili úctu. Zabývali se otázkou, jak tato úklona působí. M. Gricksch jim napsala na tabuli tyto věty:

Úklonou projevujete rodičům vděk za svůj život, který vám dali, a za všechny další dobré dary.

Uznáváte tím, že otec a matka jsou velcí a vy jste malí.

Přijímáte své rodiče takové, jací jsou, a jste jejich dětmi.

Děti si byly jisté, že symbolické konání, které si nesly ze svého prostředí (křížek na čele, způsoby očisty u muslimských dětí...) Přesvědčily se ale, že i poklony rodičům v konstelacích mají vliv i na jejich rodiče. Věty o úkloně rodičům vyvolávaly mezi dětmi velké reakce a filozofické debaty. (Franke–Gricksch, 2006, s. 27)

Děti dostávaly od M. Gricksch podněty k tomu, aby dokázaly ohodnotit svou práci, to, co jim jde (stupnice, na kterých vyznačovaly, kde se právě nachází), dostávaly šance prožít úspěch, kde to vůbec nečekaly. Debatovaly o tom, jaké to je, když se hodnoty maximalizují (když by dostávaly vyšší kapesné, otec víc vydělával, maminka byla více doma), učily se uvědomovat si důsledky změn na členy rodiny nejen na jednotlivce, byly vedeny k přemýšlení o pravdě (jak se změní příběh, když jej vyprávím doma, kamarádovi, učiteli). Ukazovaly si, jak řešit konflikty úklonou a větou „Je mi to líto.“, která působí víc než „Promiň.“ Promiň totiž nutí nevinného,



aby z viníka vinu sňal. Pokud vzniknul vážnější konflikt, řešily ho děti prostřednictvím zástupců. (Franke–Gricksch, 2006)

Velmi se též uplatňovala práce na projektech. Děti se na projekty těšily a díky soudružnosti, která mezi nimi panovala, když se s nimi systemicky pracovalo, byly motivovány k tomu, že se požadovanou látku naučily co nejrychleji a mohly pracovat na projektu, který je zajímal. (Franke–Gricksch, 2006, s. 88)

Od přemýšlení o rodině se děti posunuly k přemýšlení o škole, od organismu rodiny k organismu školy. Děti vyhledávaly informace o organismech, o jejich struktuře, na jejich základě pak srovnávaly organismus rodiny a organizaci školy. Zjišťovaly, jestli systemické síly, které působí v rodině, také působí ve třídě. Přišly na to, že dokázaly strnulou organizaci proměnit na živoucí organismus, že ve třídě občas reagovaly jako členové jedné rodiny. Přesto jim školní pravidla připadala mnohem více nepružná než pravidla a tradice jejich rodin. Ta se v rodinách mohla laskavostí zmírňovat. Zkoumaly, jaká pravidla ve škole jsou neměnná, „tvrdá“, jaká „měkká“ a jak do sebe zapadají. Díky tomu si děti uvědomily, o co volněji se mohou pohybovat, když budou pravidla a slušné chování respektovat. Mohou pak dostat více prostoru k vlastní zodpovědnosti. Dostaly se také k otázkám hierarchie, jak ve škole, tak v rodině. V některých rodinách (třeba muslimští Bosňané, Turci, Afghánci) byl rozdíl v hierarchii a postavení obrovský než jak ho známe v křesťanské Evropě. (Franke–Gricksch, 2006, s. 105)

Na základě všech těchto cvičení děti vytvořily kolektiv, kde cítily, že patří k sobě. Držely při sobě, pomáhaly si. Vytvořily se sice skupinky s rozdílným postavením (třeba podle sociální angažovanosti, výkonnosti), ale děti si vytvořily čitelná třídní pravidla, vzájemně řešily těžkosti. Existovala i jasná pravidla mezi žáky a učitelem. (Franke–Gricksch, 2006, s. 111)

#### **3.4.4 Vliv systemicko–fenomenologické práce na žáky**

Jak říká M. Gricksch, vše, co se naučila o řádech lásky v rodinných konstelacích u Berta Hellingera, se jí při práci s dětmi potvrdilo. Toužily dozvídat se stále více, jejich respekt vůči vlastním rodinám i vůči rodinám jiných dětí rostl. Prohlubovala se jejich vzájemná úcta, úcta k mrtvým. Pocítily účinky poklony. „Nedalo se přehlédnout, jak „systemické školení“ umožnilo dětem chovat se k sobě

s mnohem větší úctou a citlivostí a připravilo jim novou šanci pro jejich kroky do světa společného a samostatného učení. Ze zpětné vazby od rodičů jsem se dozvěděla, kolik podnětů i oni získali prostřednictvím vyprávění svých dětí. Mnoho rodičů tak vykročilo na novou cestu, která jim pomohla k větší sebeúctě a která je v některých případech vyvedla ven z naprosto běžné atmosféry, vůči dětem. (Franke–Gricksch, 2006, s. 72)

### **3.4.5 Doporučení Marianne Franke–Gricksch pro učitele**

M. Gricksch uvádí, že svou prací nechce kolegy vybízet k tomu, aby dělali něco podobného, co překračuje kompetence učitele. Chce jim ale ukázat, jak pouhá úcta k rodině (mimo veškerá terapeutická opatření) může být prospěšná pro vznik léčivého, bezpečného, sociálního pole ve třídě. (Franke–Gricksch, 2006, s. 72)

Všem učitelům ale radí, aby se sami zúčastnili několika seminářů rodinných konstelací. Mohou si tím ujasnit vlastní rodinné vztahy, naučí se mít úctu k osudu. Tím, že se seznámí s dynamikou konstelací, si mohou vytvořit cit pro děti ve svých třídách a jejich rodině. „Pedagogův jasný postoj je pro děti stále nejlepším zdrojem učení. Přivítala bych, kdyby se konfrontace s původní rodinou a studium systemicko–fenomenologických souvislostí v rodině staly součástí vzdělání pro učitele.“ (Franke–Gricksch, 2006, s. 156)

To, co se M. Gricksch snažila naučit své žáky, samozřejmě platí i pro učitele. Oč snadnější budou mít práci, když i oni budou srovnáni se svou rodinou. Pro jednání s rodiči žáků je smířlivý postoj a projev úcty k jejich rodině a osudu podporou autority učitele v kladném směru. V rodinách, kde na základě vlastních špatných zkušeností se školou dochází k podpoře dětí proti škole, může tento přijímající postoj pedagoga způsobit zásadní obrat. Jako učitelé svým postojem můžeme signalizovat: jestliže mi svěříte své dítě, setrvám u svého úkolu ho vyučovat a vytvářet ve třídě sociální pole. Nebudu poukazovat na nedostatky ve vaší rodině, nebudu mu nabízet lepší alternativu k rodičovskému domu. Chci mu ukázat cestu, jak se orientovat mimo vlastní dům, aniž by se mu odcizil. (Franke–Gricksch, 2006, s. 132)

Postoj mnohých učitelů: „umím to s dětmi lépe“ než rodiče a kolegové, kteří s dětmi pracovali přede mnou nebo současně se mnou, vede k vnitřnímu tlaku, co se týče úspěchu nebo neúspěchu. Vědomě nebo nevědomě se snažíme konkurovat rodičům a kolegům místo toho, abychom spolupracovali. Následkem je, že žáci zaujmou k takovému učiteli kamarádský postoj, učitele integrují do své skupiny. To s sebou nese vyrušování, neklid a porušování pravidel. Akceptování existující hierarchie dává učiteli svobodu vytvářet aktivní život ve vymezeném rámci školy. (Franke–Gricksch, 2006, s. 134)

Další doporučení se týkají postoje učitelů vůči škole jako organizaci, která je živá a kde existuje pevná struktura, v rámci níž je ale volný prostor k rozvíjení rozličných vztahů a společenského života. To se podaří, když budou učitelé, rodiče a žáci akceptovat školní organizační struktury. Úcta učitelů k jednotlivým funkcím se odrazí ve společenském duchu tříd. Patří sem i úcta k zásluhám starších kolegů (třeba i staromódních), uznání těm, kteří se zasloužili o školu, nalezení vlastního místa. Zaujmutí místa v učitelském sboru je zdrojem síly při uplatňování vlastních práv. Škola, kde se dodržují pravidla, která podporují dobré soužití, kde učitelé s úctou přistupují k žákům a rodičům, kde zaujímají své místo a mají v úctě roli ředitele a ve které se řádně jedná s dětmi, má šanci, aby rodiče uznávali její autoritu jako celku. (Franke–Gricksch, 2006, s. 133)

Velmi souhlasím s tím, že seznámit se se systemickými poznatky Berta Hellingera, s principy rodinných systémů a s metodou systemických konstelací hlouběji, by mělo patřit ke vzdělání každého učitele. Jsem velmi ráda, že já jsem se díky paní Nišpenské (a vzdělávání na pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci) dostala k tomuto poznání a dostala jsem příležitost psát ve své diplomové práci o něčem, co pokládám za smysluplné a prospěšné.

### ***3.5 Zájem otvírá možnosti podpory a pomoci***

Chtěla bych zde uvést příklad, jak se konstelace mohou uplatnit i nepřímo v rámci školy. Paní PhDr. Nišpenskou požádal kolektiv jedné malé školy o pomoc. Ke škole patří i školka, jde o malotřídní školu na vesnici. Pedagogický sbor tam měl následující problém: přes jejich veškerou snahu jsou vztahy mezi dětmi velmi špatné, děti své konflikty řeší agresivně, jsou vulgární i v přítomnosti učitele.

Možná si řekneme, že je to bohužel zcela normální obraz toho, jak to vypadá ve většině našich škol. Ovšem tento pedagogický sbor (čítá asi pět členů a paní ředitelku) se s tím nehodlá smířit. Jsou to nadšení lidé, někteří mladí, jiní zkušenější, ale mají společný zájem. Chtějí vybudovat školu, zaměřenou alternativně, kde vytvoří bezpečné a příjemné prostředí pro vzdělávání, kde se všichni budou cítit dobře.

Všichni, včetně paní ředitelky, táhnou za jeden provaz, svým chováním a vztahy mezi sebou jdou svým žákům i rodičům příkladem. Přesto se jim jejich úsilí nedaří. Tím, jak jsou alternativně zaměřeni, jsou přístupní novým nebo neobvyklým metodám řešení jejich problému. Obrátili se proto na paní Nišpouskovou.

Nebylo předem úplně jasné, jak se konstelace bude stavět, jaký problém by měla ukázat. Po delší debatě se ukázalo, že většinu kázeňských problémů způsobuje jeden osmiletý žák. Chová se velmi agresivně, nebojí se útočit i na mnohem starší děti. Ve vyučování vyrušuje, ale je dobré, že díky grantu, který tato škola na letošní rok obdržela, může pracovat s asistentkou pedagoga. Pod jejím vedením, mimo třídu, je schopen školní úkoly plnit. Jinak ale dokáže zásadně narušovat výuku v celé třídě, to znamená ve dvou ročnících v případě této malotřídní školy. Jestliže se ve třídě objeví takový žák, posunuje hranice a ostatní děti mají tendenci ho napodobovat, zkoušejí také, co si můžou dovolit. Učitel je nucen rázně zakročit a celkové klima působí nepřátelsky.

Z rozhovoru učitelů bylo jasné, že velký podíl na chování dětí má také historie kraje, ve kterém žijí a skladba místního obyvatelstva. Jde o kraj chudý, s pohnutou historií, kde žití nikdy nebylo lehké (jde o Sudety). Skladba obyvatel je také velmi netypická. Starousedlíci jsou lidé se základním vzděláním, většinou bez práce. Jak jsme se dozvěděli, patří k jejich obvyklému chování násilí. Násilné chování ke svým dětem (bití) leckdy neskrývají, bijí děti i na ulici (a to dělají i matky, nejen muži). Pravděpodobně se mnoho mužů chová násilně ke svým manželkám.

Další skupinu obyvatel tvoří nadšenci, kteří se sem přesídlili z velkých měst. Přilákal je bývalý starosta, kontroverzní osobnost. Jde vesměs o vzdělané lidi, hledající alternativu ke konzumnímu stylu života, zdejší nádherná, ještě nezničená příroda ho nabízí. Aby posílali děti do místní školy, to je snahou pedagogického sboru.

Většina rodičů žáků, jež chodí do místní školy, patří ale k těm málo vzdělaným obyvatelům, kteří jsou navíc dlouhodobě bez práce. Je to živná půda pro vznik mnoha frustrací. Agresivní chování může být jejich důsledkem.

Dále z rozhovoru vyplynulo, že jmenovaný chlapec se svěřil s tím, že otec doma před ním bije matku. Pak si učitelé uvědomili, že i on sám má po těle modřiny, matka tvrdí, že pořad někde padá. Ve světle těchto skutečností se rozhodla paní Nišpanská postavit konstelaci chlapcovy rodiny. V případě podezření na týrání dítěte je oprávněné postavit konstelaci rodině i v nepřítomnosti jejich členů.

V konstelaci se projevilo, jak chlapec velice trpí pocity bezmoci a strachu vůči svému agresivnímu a násilnickému otci, který se opíjí, bije matku i jeho. Jeho chování ve škole je projevem zoufalství, chlapec nemá v nikom žádnou oporu, nikomu z dospělých nevěří. Zpočátku k němu nemohl nikdo z učitelů ani paní ředitelka přistoupit, aby ho podpořil. Matka v této situaci nemá sílu své dítě chránit. Postupem doby, po ujištění celého pedagogického sboru, že jim o něj jde a mají zájem mu pomoci, dokázal k sobě pustit nejprve asistentku, které se již svěřil se svým trápením, pak i paní ředitelku. Když ta se postavila mezi chlapce a jeho otce, chlapci se velmi ulevilo. Ukázalo se, že paní ředitelka je jediná, která dokáže rozetnout pavučinu, do které je chycen chlapec i s matkou. Je jediná, která se násilníkovi může účinně postavit, za sebou má i úřední a legislativní právo. Když se celý sbor a paní ředitelka za chlapce postavili, dokázala se vzchopit i matka a postavit se proti svému muži.

Takto konstelace proběhla. Onen muž, velmi šikovný řemeslník, se skutečně opíjí, což má za následek násilné chování. Jak to ale vypadá, podobná situace je i v jiných rodinách. Chlapcovo chování ve škole je zoufalým voláním o pomoc. Nemá nikde oporu a celou tíhu nese sám. Pro dítě to je obrovská zátěž. Všichni tím byli velice pohnuti. Už se na chlapce nebudou dívat jako dosud.

Dalším postupem v tomto případě je, že učitelé vyčkají na příhodný okamžik a pak bude paní ředitelka konfrontovat otce chlapce s tím, že o jeho chování ví. Jestli se bude opakovat (bití matky a chlapce), je připravena podniknout kroky a udat ho. Často se stává, že tato konfrontace pomůže. Pokud ale ne, jsou paní ředitelka a celý pedagogický sbor odhodláni se postavit celé vesnici a případ oznámit a nechat řádně prošetřit. Zatím se budou snažit být chlapci oporou a podporovat ho.

Jak tento případ dopadl, zatím nevíme, odehrál se nedávno. Jisté ale je, že všichni zúčastnění ve světle systemických souvislostí, jak se ukázaly v rodinné konstelaci, změnili svůj pohled na chlapce. Všichni mají veliký zájem mu pomoci, už tato skutečnost na něj působí. Myslíme si, že tento zážitek způsobil, že i na ostatní problémové žáky budou pohlížet jinak. Přijímání problémových žáků se může uskutečnit právě na základě náhledu do jejich skutečných pocitů tak, jak se to ukáže v rodinných konstelacích.

Až takto hluboko vede zájem pedagogů o své žáky. A přináší jim velký prospěch. Věřím, že se příznivě odrazí i v tomto případě a přinese chlapci užitek. Také věřím, že přístup pedagogického sboru a paní ředitelky ponese své ovoce a škola bude úžasným místem pro tamní děti. Velmi bych jim to přála. Zároveň je to pro mě první vlaštovka, jak by to mohlo ve školách vypadat, když budou učitelé poučení a otevření systemickému pohledu.

#### ***4. Teoretické poznatky důležité pro přípravu projektu O rodině***

Zařadím zde kapitoly, které považuji za důležité. Jsou v nich popsány principy, jak se vůbec projekt dělá, jaké by měl mít fáze. Jsou v nich také připomenuty cíle vzdělávání a klíčové kompetence. Ty jsou pro mě jako pro učitele určující při přípravě na výuku. Projekt O rodině byl formou výuky. Měl děti podpořit v osobním růstu.

## **4.1 Projektové vyučování**

Projektovým vyučováním se rozumí organizační forma výuky, jejíž podstatou je zcela jiné uspořádání učební látky. Žáci mají za pomoci vyučujícího řešit úkol komplexního charakteru (projekt). Ten vychází přímo z praktických potřeb nebo je s praxí úzce spojený. Úkol musí být pro žáky zajímavý, aby jej přijali za svůj a byli tak vnitřně motivováni. (Kalhous, Obst, 2002, s. 299)

Autorky knihy *Učíme v projektech*, Anna Tomková, Jitka Kašová a Markéta Dvořáková uvádí, že: „Projektové vyučování je komplexní metoda, která žákům umožňuje dotýkat se reality, prožívat nové role, řešit problémy, propojovat a uplatňovat získané poznatky všech oborů při smysluplné a užitečné práci. Dává jim příležitost k seberealizaci, motivuje je k samostatné práci, hledání, objevování, týmové spolupráci a komunikaci. Učí přemýšlet v souvislostech a systematicky řešit daný úkol.“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 7)

Projektová výuka se rozvinula v návaznosti na pragmatickou pedagogiku 19. a 20. století v USA. Pojí se se jménem J. Deweye a W. H. Kilpatricka. Vznikla z potřeby propojení toho, co se děti učí s praktickým životem. V dané době došlo k překotnému rozvoji průmyslu, ke vzniku velkých měst, kam odcházeli lidé z venkova za prací do továren. Děti už neměly možnost pozorovat dospělé při práci. Ve škole nešlo o výcvik řemeslníka, pracovní činnosti měly rozvíjet myšlení žáků a podporovat jejich aktivitu a samostatnost. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 11)

K nám se projektové vyučování dostalo a zkoušelo se hlavně ve dvacátých a třicátých letech 20. století. Při výběru témat se upřednostňoval vztah k regionu. Děti se učily obecné pojmy prostřednictvím jevů známých ze svého okolí, které mohly pozorovat. Pak následovala více než padesátiletá pauza a projektové vyučování se znovu objevilo až v devadesátých letech minulého století. To ještě čelilo velkým problémům při zařazování do učebních plánů. V tomto směru máme v dnešní době úplně jinou situaci. Po uzákonění rámcových vzdělávacích programů a tvorbě školních programů máme coby pedagogové volnou ruku při zařazování projektů. Ty se tak mohou stát účinným prostředkem k naplňování současných vzdělávacích cílů. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009)

#### **4.1.1 Fáze projektu**

Podle Valenty (in Kalhous, Obst, 2002, s. 300) při realizaci projektu máme respektovat tyto základní kroky: zpracovat záměr projektu, plán projektu, následuje provedení projektu a posledním krokem je vyhodnocení projektu.

V záměru je nutné stanovit cíle, přesně formulovat, o co v projektu půjde. V plánu už jsou rozpracované jednotlivé fáze, jak budou probíhat v časovém sledu, kde budou probíhat, pro kolik žáků, jaké pomůcky budou potřeba. Z podstaty projektového vyučování vyplývá, že se i na těchto dvou krocích podílí žáci, učitel jejich představy a plány usměrňuje, aby došli ke stanoveným cílům. Při realizaci projektu mohou nastat situace, kdy je třeba se odchýlit od původního plánu. Na vyhodnocení projektu se podílejí žáci společně s učitelem, stává se pak východiskem pro plánování dalších projektů.

Z hlediska uspořádání projektu rozlišujeme projekt individuální (na kterém pracuje žák sám), skupinový (společná práce skupiny), třídní (pro celou třídu) a školní (rozsáhlejší projekty, na kterých pracuje celá škola). Časové rozmezí je také různé, ale obvykle je třeba delší časový úsek než vyučovací hodina. Můžeme mít projektové dny, týdny nebo projekt probíhá v rámci celého školního roku.

#### **4.1.2 Jak probíhá projektové vyučování**

Projektové vyučování spočívá v činnosti žáka, jak teoretické, tak i praktické. Činnost logicky, systematicky směřuje od motivace, mapování, třídění, přes řešení ke konečnému výsledku–produktu. Produkt dává celé práci smysl, motivuje jeho činnost. Produktem projektu může být např. vlastní prezentace (i mimo školu), noviny nebo časopis, internetové stránky, výstava, vytvoření naučné stezky, jet na výlet.

Vnitřní motivace žáka je nejdůležitější podmínkou projektu. Učitel sice projekty plánuje, ale čím větší je spoluúčast žáka, tím je žák více motivovaný a tím je projekt účinnější. V individuálním projektu by žák měl mít možnost si vybrat z nabídky témat to, které ho zaujme. V rámci tématu si zvolit úkol. Dále by si měl vybrat zdroje informací, stanovit vlastní způsob zpracování, rozplánovat si čas, rozdělit si práci, vybrat pomůcky a spolupracovníky. Učitel by měl udržet žákův



zájem a podporovat ho. V tomto smyslu projektové vyučování integruje školní předměty, žáci musí využívat poznatků z různých předmětů a dát si je do souvislostí. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009)

Projektové vyučování umožňuje žákům zpracovávat aktuální problémy, dále veřejné problémy místního charakteru. Žáci jsou motivováni, jestliže řeší reálný problém. Výsledkem (produktem) můžou přispět ke zlepšení svého prostředí, učí se jednat s veřejnými institucemi jako aktivní občané. Též zapojení rodičů do projektu je důležité a prospěšné. Vyplatí se rodiče seznámit s cíli projektu a poprosit je o spolupráci, pozvat je na prezentaci produktů nebo také produkt může být rodičům (nebo i představitelům města nebo spolužákům) přímo určený.

Jak bylo řečeno, k samostatnému zpracování projektu potřebuje žák mít osvojené jisté dovednosti jako je práce s informacemi, schopnost plánování (čas, postup, pomůcky), komunikační dovednosti. Je proto nutné, než začneme se zařazováním projektů do výuky již předem potřebné dovednosti (patří do klíčových kompetencí) procvičovat. U svého projektu jsem tento požadavek podcenila, pro žáky jsem připravila sedmidenní projekt a bylo to velmi náročné pro ně i pro mne. Určitě měli nejdříve projít několika třeba jednodenními projekty, pak se teprve pustit do delšího.

Je třeba si při plánování projektů dát práci s přesným formulováním jasných cílů. Žáci musí vnímat smysl činností, které v rámci projektu vykonávají, musí vědět, kam směřují. Proto učivo, které se žáci učí v jednotlivých předmětech izolovaně, je nebaví a nemotivuje dál. Současná psychologie říká, že žák věnuje pozornost informacím, které mají pro něj osobní význam a v nichž může uplatnit svou zkušenost. Situace ze života, které se v projektech řeší, tuto podmínku výborně splňují. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009)

Co se nesmí opomenout je hodnocení projektu. Na něm se opět podílí hlavně žák. Ten hodnotí nejen výsledek projektu, ale i jeho průběh a také reflektuje prožitky a pocity, které při práci prožíval. Žák by měl dostat prostor k vyjádření, co se dozvěděl nového o sobě a o ostatních. Učitel pro hodnocení připraví např. otázky, dotazníky, hodnotící archy...V hodnocení se odráží nově osvojené

vědomosti a dovednosti, klíčové kompetence, postoje a sociální dovednosti žáka. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009)

## **4.2 Tematická výuka**

Učitelé běžně spojují učivo do větších celků, do témat. Integrují do nich učivo jednotlivých předmětů. Při výběru a zpracovávání témat zohledňují zájmy dětí. Učení v tématech umožňuje žákům řešit úkoly z více stran, hledat souvislosti, propojovat své dosavadní zkušenosti s novými informacemi. Tematická výuka má k projektům blízko, ale nejde o stejný způsob práce. Nejvýraznějším rozdílem je, že tematická výuka rozpracovává téma do šířky, zatímco projektová cíleně spěje k výslednému produktu. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009)

Podle Kovalikové (in Krejčová, Kargerová, 2003, s. 81) je integrovaná tematická výuka „...otevřený vzdělávací model. Spočívá ve vyhledání tématu, jehož prostřednictvím děti dosahují vzdělávacích cílů formulovaných ve vzdělávacích standardech (vědomostí, dovedností, postojů). Jedná se o zásadní odklon od výuky rozdrobené do 45minutových vyučovacích hodin a vyučovacích předmětů, které jsou realizovány bez vzájemných souvislostí.“

Existuje řada alternativních škol, které integrují nosné téma do svého kurikula. K tématu pak celoročně směřují činnosti žáků, založené na aktivním učení žáků. Je jasné, že téma musí být dostatečně silné, aby zaujalo žáky po celý rok. Musí se také dát rozpracovat do řady podtémat a aplikačních úkolů. Podtémata i činnosti musí mít pro žáky i učitele smysl. Mělo by souviset s každodenním životem žáků, s prostředím, kde žijí a s jejichmi dosavadními zkušenostmi.

V plně integrovaném modelu netvoří rozvrh hodin jednotlivé předměty, ale podtémata a činnosti, které zapadají do celoročně se rozvíjejícího plánu. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 22) Nejprve se zpracují nápady, co vše by se dalo do tématu zahrnout a co s ním souvisí. Pak je třeba vybrat klíčové pojmy a vztahy a zvolit uspořádání do podtémat. Příkladem takového tématu je např. téma pro 1. stupeň: Svět, ze kterého vycházím. Pro 2. stupeň třeba: Proč to funguje. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 22)

V českých školách se daří integrovat tematické celky, propojovat vzdělávací obsah do témat především v mateřských školách a na prvním stupni základních škol. Ale díky platnosti Rámcového vzdělávacího programu jsou k tomu pobízeny i vyšší stupně škol. Příkladem dobře fungujících škol s tematickým vyučováním jsou školy pracující v programu *Začít spolu*.

#### **4.2.1 Program *Začít spolu***

Učitelé v tomto programu důsledně rozvíjí klíčové kompetence. Vytvářejí učební podmínky a situace na základě konstruktivistické pedagogiky. Vychází z předpokladu, že vlastní poznání si děti budují samy na základě svých zkušeností. Používá třífázový model učení EUR (evokace, uvědomění, reflexe). (Krejčová, Kargerová, 2003)

Dále také vychází z výzkumů lidského mozku a schopnosti se efektivně učit za určitých podmínek. Tyto podmínky se označují jako mozkově kompatibilní složky. Kovalíková (in Krejčová, Kargerová, 2003, s. 81) jich uvádí osm a sice: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba, dokonalé zvládnutí. Tyto složky podporují lidské učení, jejich nepřítomnost učení komplikuje nebo úplně znemožňuje. Abychom se něco naučili, musí situace obsahovat minimálně tři uvedené podmínky (složky).

Důležitá je také volba a zpracování témat. Ta se vybírají na základě dlouhodobého plánu a podle aktuálních zájmů žáků. Jedním tématem se žáci naplno zabývají i několik týdnů. Po důkladné motivaci následuje fáze zvaná „gramotnost“. Během ní se zjišťuje, jaké poznatky, zkušenosti či alespoň představy žáci o tématu mají. Z toho učitel vychází a připravuje žáky na samostatnou a skupinovou práci v centrech. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 24)

Centra aktivit jsou specifikou programu *Začít spolu*. Na prvním stupni najdeme centra: čtení, psaní, matematiky, pokusů a objevů (vědy), ateliér i centru kostky. V nich se děti učí přímou zkušeností. Mají v nich prostor pro práci jak individuální, tak skupinovou. Mají tam prostor ale i pro hru, experimentování, manipulaci s různými předměty a materiály. Děti se v nich učí navzájem od sebe napodobováním a pozorováním. Z hlediska prostoru je třída rozdělena do menších,

plně vybavených pracovních koutů (do center aktivit), je v ní také prostor pro společné aktivity. (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 58)

Jak probíhá školní den ve třídách s programem Začít spolu? Den začíná ranním kruhem. Je to prostor pro společné setkání, sdílení dojmů a pocitů. Je prostorem pro udržování určitých rituálů a místem pro motivaci k práci. Pravidelnou součástí bývá ranní zpráva s organizační informací. Měla by být smysluplná a každý den jiná.

Pak následuje společná práce, kde si děti osvojují tzv. trivium, učivo českého jazyka a matematiky formou didaktických her nebo kooperativní spoluprací v malých skupinkách. Následuje přestávka a po ní práce v centrech aktivit. V jakém centru budou děti ten den pracovat, si volí a plánují samy. Zapisují se do rozpisu tak, aby prošly v daném časovém úseku všemi povinnými úkoly v jednotlivých centrech. Učitel přechází do role pozorovatele a pomocníka.

Den je zakončen hodnotícím, závěrečným kruhem. Děti tam prezentují své výsledky, hodnotí svou práci, vzájemně si vyměňují zkušenosti. Na hodnocení se podílí i učitel. Také si stanovují cíle dalšího učení. (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 80)

#### **4.3 Klíčové kompetence**

Od školního roku 2007/2008 vznikla všem školám povinnost vyučovat podle vlastního Školního vzdělávacího programu (ŠVP). Ten pedagogové každé školy zpracovali podle Rámcového vzdělávacího programu (RVP). V něm jsou rozpracované závazné očekávané výstupy žáka. Je to soubor dovedností (již ne učiva), které má žák zvládnout během docházky do základní školy. Učivo je rozčleněno do vzdělávacích oblastí, ty dále do vzdělávacích oborů a každý vzdělávací obor má své očekávané výstupy. Další povinnou částí ŠVP je kromě zpracování očekávaných výstupů, které vycházejí z klíčových kompetencí, také začlenění průřezových témat.

Rozvrhnutí učiva do jednotlivých ročníků je v kompetenci každé školy, závazné jsou očekávané výstupy. Do očekávaných výstupů se promítají klíčové kompetence. „Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet

klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“ (VÚP, 2004)

#### **4.3.1 Cíle základního vzdělávání**

K cílům základního vzdělávání (podle RVP) patří:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně zodpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci (VÚP, 2004, s. 4,5)

Tyto cíle mají učitelé naplnit, budou-li u žáků rozvíjet klíčové kompetence.

#### **4.3.2 Projekt *Učíme kompetence kompetentně***

Termín klíčové kompetence se začal ve školství používat bez jakékoliv přípravy. Jediné vodítko, které učitelé dostali, byl vypracovaný RVP. Podle něj pak měli vypracovat svůj ŠVP. Myslím, že na většině škol to probíhalo obdobně jako

u nás. Nikdo si pořádně nevěděl rady a informace jsme sháněli od ostatních škol mezi sebou. ŠVP jsme tedy vypracovali, ale jak bychom měli učit podle kompetencí, stále nebylo jasné. Ze zkušenosti vím, že slovo kompetence působilo na učitele ne zrovna pozitivním dojmem.

Co to tedy klíčové kompetence jsou? „Jde o soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (VÚP, 2004, s. 6) Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, ale prolínají se. K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat veškerý vzdělávací obsah, aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

U základního vzdělání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní (VÚP, 2004, s. 6)

K vzdělávacím oblastem a očekávaným výstupům je ještě třeba do výuky na prvním i druhém stupni základní školy zařadit průřezová témata. Ta reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa, procházejí napříč vzdělávacími oblastmi. Obsah průřezových témat je rozpracován do tematických okruhů. Tímto uspořádáním se velmi hodí právě pro projektovou výuku. Dají se zařadit do výuky jako projekt. Jde o následující témata:

- osobnostní a sociální výchova
- výchova demokratického občana
- výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- multikulturní výchova
- environmentální výchova
- mediální výchova (VÚP, 2004, s. 81)

Jak tedy učit podle kompetencí? Jak účinně začlenit průřezová témata do výuky? V Hrádku nad Nisou si tyto otázky kladli pedagogové všech škol a neměli

na ně uspokojivé odpovědi. Proto se kolegové ze ZŠ TGM v Hrádku nad Nisou rozhodli vypracovat projekt „Učíme kompetence kompetentně“. Projekt byl schválen, dotován Evropskou unií. Nabídli účast i pedagogům všech hrádeckých škol, chotyňské škole a chrastavské škole. Šlo o tříletý vzdělávací projekt pro pedagogy, kteří se učili, jak učit kompetence.

V rámci projektu vznikla takzvaná skupina interních lektorů, kteří byli cvičeni v lektorských a prezentačních dovednostech, aby byli schopní nabyté vědomosti o kompetencích předávat dál ve svých školách. Produktem projektu je metodická příručka „Kuchařka kompetentního učení“, kde interní lektori zpracovali ukázkové lekce (vyučovací hodiny). V nich je stanoven jak tematický, tak kompetenční cíl hodiny (kterou kompetenci a co konkrétně v rámci kompetence chceme rozvíjet nebo žáky naučit).

Lekce probíhá podle modelu EUR, nejprve evokace (odpovídá motivaci), pak je fáze uvědomění (procvičování) a důležitou částí je reflexe, nebo-li zpětná vazba. Tou si musím ověřit, zda jsem jako učitel dosáhl splnění jak tematického, tak i kompetenčního cíle. Součástí každé lekce by mělo být „poselství“. Je to několika slovy shrnuto to, co by si žáci z hodiny měli odnést.

Jsem ráda, že jsem mohla být členkou týmu interních lektorů a projít školením. Pojem klíčové kompetence už mě neděsí a myslím, že vím, jak je uchopit, abych je dětem pomohla rozvíjet a splnila tak vzdělávací cíle v rámci RVP. Všechny své poznatky a zkušenosti jsem se snažila využít při přípravě projektu O rodině, aby byl ku prospěchu ve dvou rovinách, v té kompetenční i v té, která sice v RVP přímo pojmenovaná není, ale je součástí jak klíčových kompetencí, tak průřezových témat. Jde o rovinu systemickou, předávání systemických poznatků dětem prostřednictvím projektu.

### **III. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 5. Úvod

V praktické části bych chtěla představit projekt „O rodině“. Projekt je snahou o včlenění systemických poznatků do vyučování. Jde o takové prvky, se kterými může pracovat poučený pedagog bez terapeutického vzdělání a zkušeností. Projekt probíhal ve dvou rovinách.

Na jedné rovině bylo jeho smyslem léčivě se dotknout dětské duše, otevřít téma rodiny, nevyhýbat se setkání s mnohdy náročnými a bolestivými propleteními rodinných vztahů, ale zároveň dětem vytvořit pro toto setkání co nejbezpečnější a vlídnou atmosféru. S tématem rodiny dále pracovat a zabývat se jím do takové hloubky, která je přiměřená vyspělosti žáků první třídy a přizpůsobená všem jedincům v konkrétní třídě.

Na druhé rovině žáci pracovali formou projektového vyučování a tematické výuky, skupinové práce, to znamená metodami, které umožňují plnit vzdělávací cíle podle Rámcového a Školního vzdělávacího programu tím, že utváří a dále rozvíjí klíčové kompetence.

## 6. Projekt O rodině

Z hlediska současných obecně přijímaných a uznávaných definic *projektu* nemohu jednoznačně tvrdit, že mnou vypracovaný týdenní program pro děti s názvem „O rodině“ odpovídá kritériím pro označení projekt. Nejednalo se totiž o projekt, jehož výsledkem měl být jeden závěrečný produkt, ke kterému směřovaly všechny aktivity.

Hlavním cílem mého projektu nebyl výsledný produkt, ale systemický přesah (včlenění systemických principů, ukrytých v pohádce o Fíkovi), který jsem se tématu o rodině snažila dodat. Souběžným cílem bylo utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. V tomto smyslu je projekt O rodině rovněž tematickým celkem, odpovídajícím zásadám integrované tematické výuky. Pro sjednocení pojmového označení jsem se přiklonila k označení mého programu jako „projektu“.

## **6.1 Systemický přesah projektu**

Než přistoupím k představení plánu projektu a k popisu jeho průběhu, chtěla bych se zmínit o terapeutických prvcích, které jsem v projektu použila. Použila jsem je, abych dosáhla jiné než jen výukové roviny. Abych dětem pomohla vidět rodinu a své místo v ní, abych jim obohatila škálu činností, které se dají ve škole dělat. Protože jsem měla možnost konzultace s odborníkem, zařadila jsem i kresbu začarované rodiny.

Už samotná volba tématu projektu odpovídá záměru, který jsem sledovala. Chtěla jsem se s dětmi zabývat rodinou. Od toho, jak by to v rodině mohlo vypadat, k tomu, jak to opravdu chodí v jejich vlastní rodině. Projektem nás provázel pes Fík. Byl hlavní postavou obou systemických pohádek, do kterých se promítly systemické principy nejvíce. Nápad vymyslet pro děti systemické pohádky byl inspirován prací s příběhy Milтона H. Ericksona a po něm příběhy používal i Bert Hellinger při svých seminářích i konstelacích.

### **6.1.1 Příběhy**

Milton H. Erickson patří mezi velikány psychoterapie minulého století. Byla to velmi výjimečná osobnost. Zemřel v roce 1980 a zůstala po něm stále početnější skupina následovníků, kteří jsou inspirováni jeho jedinečným přístupem k psychoterapii. On sám do odborné literatury přispěl větším množstvím případových studií než jakýkoliv jiný terapeut. (O'Hanlon a Hexum in Zeig, Munion, 2007)

Erickson měl hlavní podíl na tom, že se hypnóza stala právoplatným nástrojem klinické praxe. Podle jeho názoru měl terapeut usilovat o to, aby se setkal s jedinečnými silami a potřebami jedince a neřídil se obecnými zásadami. Ve stavu tranzu (pomocí hypnózy dosažený stav změněného vědomí) mají pacienti (včetně dětí) možnost navázat kontakt s vlastním tělem a jeho silami a kromě toho zpřístupnit nejrůznější zdroje a možnosti řešení. Poukazuje na samoléčivé síly nevědomí. „Nevědomá mysl je mnohem moudřejší než vědomá mysl.“ (Franke–Gricksch, 2006, s. 113)

Život M. H. Ericksona byl obzvlášť těžký. Kromě různých poruch (barvocitu, vnímání hudby) onemocněl v 17–ti letech obrnou. Vše se musel naučit znovu (od mluvení, chození). Dle poznatků moderní medicíny trpěl poliomyelitidou. Ke konci života trpěl velkými bolestmi a byl upoután na invalidní vozík. Tyto těžkosti mu umožnily rozvinout nesmírně citlivý pozorovací smysl, vyzkoušet účinky hypnózy a sugesce na vlastní kůži. Přesto o něm Zeig píše: „Navzdory těmto potížím nebo možná právě kvůli nim, si udržoval dobrou náladu a vyzářoval ze sebe fascinující a nakažlivou radost ze života.“ (Zeig, Munion, 2007, s. 28)

M. H. Erickson dokázal svými příběhy oslovit každé dětské srdce. Příběhy jsou podobné metaforám, ale díky své struktuře jsou více svazující.

Metafora může být jednoduchým tvrzením nebo hádankou. Terapeutická metafora, jak ji používal Erickson, se vztahovala k pacientovu problému na základě podobnosti. Byly v ní předkládány informace, jak se účinně chovat. Metafory byly skryté nebo byl jejich význam zřejmý. M. H. Erickson je užíval ve stavu tranzu nebo při konverzaci. Měly dvě velké výhody: způsobují minimální odpor. Jedná se v nich o podobnost s problémem, nikoliv o problém samotný a tak pacient nemusí zaujímat konkrétní postoj a angažovat se jako by musel ke vztahu k jeho potížím. Druhá výhoda je, že metafora umožňuje zásadně přerámovat problém.

Také příběhy byly metaforické (se symbolickým vyjádřením) nebo přímé, ilustrativní (třeba případové studie pro přiblížení svých metod jiným odborníkům). Naslouchání příběhům může vyvolat nevědomou vzpomínku na dětství, na zvědavost, na otevřenost. Navozuje stav pasivní pozornosti a usnadňuje vyvolání stavu tranzu. Výhoda příběhů je stejná jako u metafor. Umožňují obcházet odpor. Nepředepisují nikomu, co má dělat. Místo toho říkají: „Tady máte někoho, kdo dělal tohle a takhle to dopadlo.“ Příběh se při naslouchání zvnitřňuje, je přesvědčivější než jakékoliv napomínání a poučky. (Zeig, Munion, 2007, s. 85)

Maria Molicka, polská psycholožka pracující s dětmi, je autorkou knížky *Příběhy, které léčí*. Jsou to příběhy (pohádky), které mají terapeutické poslání. Každý z nich je zaměřen na nějaký problém či úzkost a prostřednictvím hrdinů se nachází cesta ven z problému či úzkosti.

O pohádkách toho bylo napsáno mnoho. Chtěla bych zde jen vysvětlit, z jakých poznatků jsem vycházela při vymýšlení svých příběhů (se systemickým přesahem). Podle Molické je pohádka výtvar, který rozvíjí a vychovává osobnost dítěte. Díky ní dítě poznává svět, seznamuje se s modely chování, s cíli lidského jednání. Vidí, jak je odměňováno mravní jednání. Přestože se v pohádkách ukazuje část reality, je v nich dán velký prostor představivosti. Děti si pohádkovou skutečnost spojují s fakty a událostmi, krajinou... Mají tak příležitost obsah pohádky měnit, potažmo se učí schopnosti měnit svou skutečnost. Dítě formuje samo sebe (ztotožněním s hrdinou).

Velká úloha pohádek spočívá ve schopnosti vyvolávat emoce, hlavně snižovat hladinu úzkosti. Dítě se s ní vyrovnává ve fiktivním světě, ale zároveň se cítí v bezpečném prostředí. Prostřednictvím pohádky se dítě účastní pocitů, které mají pohádkoví hrdinové, vnímá osudy pohádkových postav. Stává se citlivějším ke zlu, nespravedlnosti a bolesti. Díky pohádce může zástupně uspokojit své psychické potřeby—cítit se milované, přijímané a v bezpečí. Při vtělování do hrdiny má pocit, že i nad ním bdí dobrá víla a že jeho svízelná situace v realitě se může obrátit, jako se to stalo v pohádce. Dodává mu oporu, pocit síly a naděje. V psychoterapii u dospělých pacientů pak prožitky na hranici mezi reálným a nereálným světem usnadňují postupné odhalování problémů, jejichž zdrojem jsou rodinné poměry. (Molická, 2007, s. 20, 21)

Příběhy M. H. Ericksona i Berta Hellingera obsahují často skryté poselství, které děti pochopí, aniž by uměly definovat, co vlastně pochopily. M. Gricksch vyprávění příběhů zařazovala mezi „elegantní metody“. Díky nim je člověk schopen vzdát se svých zlozvyků, hrubostí, přerušit vzorce špatného chování. M. Gricksch neříkala dětem, co by měly a neměly dělat. Místo toho se snažila zjistit, co se za jejich problémovým chováním ukrývá. (Franke–Gricksch, 2006)

Do svých dvou příběhů jsem se snažila ukrýt systemické poselství pro žáky své třídy. V další kapitole, kde budu popisovat průběh projektu, se k nim ještě vrátím.

### 6.1.2 *Práce s imaginací*

Milton H. Erickson byl rovněž mistrem v práci s imaginací. Kvůli své nemoci a bolestem, které ho provázely celý život, ji praktikoval denně na sobě. Ve vyučování, které trvá čtyři a více vyučovacích hodin, se od dětí požaduje, aby vydržely klidně sedět. Je to v naprostém protikladu k jejich potřebě pohybu a vnímání vlastních pocitů. Proces učení je proces související s celým tělem, můžeme k němu používat schopnosti ukryté v našem těle. Pokud by mělo školní vyučování změnit svůj rytmus tak, aby se sladil s dětskými potřebami, vyžadovalo by to změnu celé školní koncepce. Průběh školního dne by tak respektoval přirozenou potřebu pohybu a tělesného vědomí dítěte, potřebu přestávek, uvedení vědomí do klidnějšího stavu a potřebou změny činnosti. (Franke–Gricksch, 2006, s. 114)

Jedním z přirozených stavů těla, ve kterých se dětem brání, je stav tranzu nebo-li „denní snění“. Je to stav existující mimo bdělé vědomí, ve kterém děti prožívají svůj vnitřní svět, čerpají z něj vědění, zkušenosti a intuici. Je dokázáno, že v tomto stavu mozek pracuje jinak, aktivují se jinak nevyužité části mozku a dochází k uvolnění těla. Na konci hypnotického stavu naváží děti spojení s bdělým vědomím a vnějším světem, pak mohou čerpat i ze zkušeností získaných v hypnotickém stavu.

M. Gricksch systematicky pracovala s dětmi prostřednictvím imaginace, cvičili se společně v rozvoji představivosti a fantazie. Imaginace otevírala dětem cestu do svého nitra i těla (například do vlastních orgánů), když byly v hypnotickém stavu zběhlé, představovaly si, že jsou třeba rostlinou, obry, ptáky atd. Mohly se stát, čím chtěly. Přímou ve vyučovací činnosti byla imaginace prospěšná třeba před prověrkou. Děti si měly představit, že prověrku už mají před sebou opravenou a dostaly jedničku nebo dvojku, že všem otázkám rozumí, že jsou v klidu a také si představily, že mají vedle sebe osobu, která je při psaní podpoří a pomůže jim. M. Gricksch říká, že dětem tyto krátké sugesce velmi pomáhaly, aby zůstaly klidné a naučily se spoléhat samy na sebe. (Franke–Gricksch, 2006, s. 119)

Na práci s imaginací je založena i psychotraumatologie. Imaginativní cvičení pomáhají lidem s traumatickými prožitky. Jejich cílem je rozvinout v lidech sebeuzdravující léčebné síly, aby dosáhli vnitřní stability a byli schopni se vypořádat s traumatickým prožitkem.

Ericksonův žák M. Feldenkrais vyvinul tělesnou terapii. Prostřednictvím pozornosti věnované průběhu pohybů, mohou pohyby prováděné v představách mít stejné účinky jako kdyby se prováděly ve skutečnosti. Toho se využívá např. při poranění končetin. M. Gricksch též s dětmi probírala, jak by jim imaginace mohla pomoci při zvládání bolesti. (Franke–Gricksch, 2006)

Já jsem do svého projektu zařadila práci s imaginací pouze jako relaxační, uvolňovací techniku. Chtěla jsem zjistit, jak děti budou reagovat. Na základě jejich kladné odezvy bych ale v této práci chtěla pokračovat i dál, po vzoru M. Gricksch.

### **6.1.3 Kresba**

Dalším terapeutickým prvkem v projektu byla kresba, která by mohla vypovídat o dítěti a jeho rodinné situaci. Jak jsem již uvedla, měla jsem možnost konzultace s odborníkem. Na závěr popisu průběhu projektu bych ráda uvedla některé příklady kreseb dětí a blíže se jim věnovala. Zde uvedu krátce a obecně, jak nám kresba může pomoci v porozumění dítěti.

Mezi psychology a pedagogy se dávno ví, že kresba je cestou do duše dítěte. Studium dětské kresby se datuje již do konce 19. století. Zpočátku se ale zkoumala hlavně kvůli zhodnocení poznávacích složek vývoje dítěte. Odborníky zajímalo, co kresba vypovídá o rozvoji vnímání, jemné motoriky, intelektu. Teprve mnohem později se dospělo k tomu, že pomocí kresby se nám ukazuje emocionální svět dítěte, jeho prožitky a vztahy. Dítě v kresbě odhalí to, o čem by nemohlo vypovědět, protože by se mu nedostávalo vhodných slov a výrazů a také proto, že mnohé symboly, objevující se v kresbě, nedělá vědomě.

U nás má zkoumání dětské kresby svou historii, je však většinou spjato s pedagogickým přístupem. Bylo zkoumáno, jak dítě skrze výtvarný projev kultivovat a podporovat ve vývoji.

Proto je výklad kresby z pohledu hlubinné psychologie, především psychoanalýzy, jak jej čtenářům předkládá kniha Roseline Davido *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, chybějícím pohledem, který se může stát inspirací pro hlubší poznávání duše dítěte. (Šturma in Davido, 2008, s. 14)

Proč právě kresba? Kresba v sobě zahrnuje jak hru a snění, tak i realitu. To znamená, že ke kreslení dítě nikdo nemusí nutit, to ho baví. Na papíře se zjevují vědomá i nevědomá přání dítěte a dítě je při kreslení motivováno tím, co ho zajímá nebo, co ho trápí. „Kvalita kresby, odhlédneme-li od její estetické stránky, odráží jednak úroveň intelektu dítěte, jednak jeho emoční rovnováhu, která je mnohdy určující pro schopnost adaptovat se v rodině i ve škole.“ (Davido, 2008, s. 16)

Davido zároveň říká, že k určení diagnózy nestačí posuzovat jeden obrázek dítěte, které neznáme. Žádný klíč k obrázkům neexistuje, obrázek dítěte je nutné posuzovat také v sociálních a kulturních souvislostech. Takovou interpretaci může provádět pouze odborník, který je vybaven odbornými znalostmi, ale i citlivostí a intuicí. Ovšem také dodává, že informace, obsažené v její knize, umožňují posoudit, zda má naše dítě (žák) problémy, které vyžadují pomoc odborníka. (Davido, 2008, s. 16)

A o to mi také šlo v projektu, chtěla jsem dětem umožnit zamyslet se nad členy své rodiny a ztvárnit je přirozeným způsobem, který v první třídě k vyjadřování ještě používají–kresbou. Dále jsem chtěla porovnat, jak se kresba, v našem případě začarované rodiny, změnila v časovém odstupu tří týdnů od projektu. V závěrečné kapitole se pracím svých žáků budu věnovat podrobněji, jak jsem již zmínila.

## **6.2 Plán projektu O Rodině**

### **Anotace**

Tématem mého projektu je rodina. Považuji toto téma za tak důležité, že jsem se jím s dětmi chtěla zabývat nad rámec běžného vyučování. Zvolila jsem k tomu formu tematického vyučování, ale každý den měl strukturu projektu.

V prvé řadě jsem měla na mysli systemický způsob nahlížení na rodinu, který jsem chtěla žákům přiblížit, a vhodnou formou jim zásady systemického myšlení zprostředkovat. Zvolila jsem k tomu metodu práce s příběhy.

Vyvrcholením projektu bylo setkání s rodiči u příležitosti Svátku matek. Děti si pro maminky, ale i pro tatínky, připravily dárek a naučily se nějaké písničky, které jim společně zazpívaly. Každé dítě pak vystoupilo i samostatně a dárek svým rodičům předalo. Také domácí úkoly, většinou pracovní listy, směřovaly k tomu, aby si rodiče se svými dětmi o sobě navzájem povídali.

Zároveň jsem chtěla žáky seznámit s jinými způsoby práce než s jakými jsme doposud pracovali, ukázat jim, jak použít nově nabyté dovednosti (čtení, psaní, počítání do dvaceti, znalost ročních období, dnů v týdnu, měsíců) v běžném životě. Pracovali tedy převážně ve skupinách, sdělovali své dojmy v komunikačním kroužku, prezentovali svou práci ostatním, snažili se svou práci hodnotit. Byli jsme také nakupovat.

Všechny činnosti byly nasměrovány především k rozvíjení klíčových kompetencí u žáků a ne k osvojování vědomostí. Z kompetencí byly rozvíjeny především kompetence komunikativní, sociální a personální, také pracovní.

Každý den měl svou strukturu, některé činnosti se opakovaly a dále rozvíjely (např. práce s imaginací, brainstorming), také jsem plánované činnosti měnila a přizpůsobovala žákům podle jejich zájmu a někdy i aktuálnímu psychickému a fyzickému stavu žáků (třeba zvýšená únava nebo naopak velký neklid).

Celý projekt byl pro mě velkou zkušeností, ze které mohu dále čerpat. Udělala jsem chyby, kterých se příště pokusím vyvarovat. Přinesl mi též lepší poznání mých žáků a poskytl mi vhled do jejich rodin. Jaký dopad měl na mé žáky, se ukáže časem. Některé aktivity přivítali s nadšením, některé jim připadaly těžké. Velký úspěch měly i systemické pohádky o Fíkovi, což mě velmi těší, protože ty já pokládám za důležitý systemický přesah, o který jsem projekt chtěla obohatit a který byl vlastně důvodem pro vznik projektu.

<b>Forma realizace</b>	týdenní projekt (sedmidenní)
<b>Ročník</b>	1. ročník ZŠ
<b>Časový rámec</b>	4 vyučovací hodiny vcelku po dobu sedmi dní
<b>Vzdělávací oblasti a očekávané výstupy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Člověk a jeho svět</b>–rozlišuje blízké příbuzenské vztahy v rodině; projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků, jejich přednostem</li> </ul>



	<p>i nedostatkům; pracuje s časovými údaji, využívá časových údajů v denním životě, rozlišuje děj v minulosti, přítomnosti a budoucnosti; pozoruje, popíše a porovná viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Jazyk a jazyková komunikace</b>–plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti; porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti; respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru; volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích; na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev; píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky, kontroluje vlastní písemný projev, čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku; vyjadřuje své pocity z přečteného textu; pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností</li> <li>• <b>Matematika a její aplikace</b>–provádí z paměti jednoduché početní operace s přirozenými čísly; používá přirozená čísla k modelování reálných situací, počítá předměty v daném souboru, vytváří soubory s daným počtem prvků</li> <li>• <b>Umění a kultura–výtvarná výchova</b>–v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil;</li> <li>• <b>Umění a kultura–hudební výchova</b>–zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase; reaguje pohybem na znějící hudbu</li> <li>• <b>Člověk a zdraví</b>–spojuje pravidelnou každodenní pohybovou činnost se zdravím a využívá nabízené příležitosti; spolupracuje při jednoduchých týmových pohybových činnostech a soutěžích</li> <li>• <b>Člověk a svět práce</b>–vytváří jednoduchými postupy různé předměty z tradičních i netradičních materiálů; pracuje podle slovního návodu a předlohy</li> </ul>
<b>Průřezová témata</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Osobnostní a sociální výchova</b>–snaží se porozumět sobě samému a druhým; zvládá vlastní chování; přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni; rozvíjí</li> </ul>

	základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti; utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci
--	--

### 6.3 Průběh projektu

Načasováním projektu jsem sledovala určitý cíl. Probíhal týden před Svátkem matek. Na závěr projektu došlo k setkání s rodiči, kde děti svým maminkám k svátku předaly dárek. Rovněž jsem Svátek matek využila k motivaci, přes kterou jsem se s dětmi dostala až k rodině.

Rodiče jsem o chystaném projektu informovala předem, abych jim vysvětlila, jak bude probíhat a co je jeho smyslem. Zároveň jsem je poprosila o spolupráci a souhlas s uveřejněním kreseb a fotografií jejich dětí. Domácí úkoly během projektu vyžadovaly, aby je rodiče s dětmi vypracovávali společně. Spolupráce s rodiči probíhala nad očekávání dobře a setkala jsem se s velkou, až překvapivou vstřícností ze strany rodičů.

#### 6.3.1 První den–zahájení projektu

Témata	roční období, měsíce, vlastní a nevlastní rodina
Informační zdroje	pohádka <i>O dvanácti měsíčkách</i> , knížka <i>Já, Baryk</i>
Pomůcky	nástěnné obrazy k jednotlivým ročním obdobím, kniha pohádek ( <i>Mahulena, krásná panna</i> ), nakopírované kapitoly z knížky <i>Já, Baryk</i> , velké archy balícího papíru, malé kalendáříky se jmény, temperové barvy, voskovky, pastelky
Tematické cíle	zopakovat s dětmi charakteristiku ročních období a změn v přírodě, naučit je vyjmenovat měsíce, jak jdou v řadě za sebou a zařadit je k ročním obdobím, popovídat si o tom, jaké to je, když je na mě někdo zlý (viz macecha a Holena k Marušce), zjistit v kalendáři, kdy mají svátek, zjistit doma a zapamatovat si, kdy mají narozeniny
Kompetenční cíle	<b>kompetence k učení:</b> žák se učí: využít při osvojení nových informací staré znalosti (roční období » charakteristika měsíců); práce s textem – čte s porozuměním, z textu si zapamatovat informace a převyprávět příběh vlastními slovy, namalovat obrázek (ilustraci) k textu, vyhledat a zjistit z kalendáře, kdy má svátek <b>kompetence komunikativní:</b> žák se učí: vlastními slovy interpretovat text, vyjádřit se jasně a srozumitelně, domluvit se ve skupině na postupu

	<b>kompetence pracovní:</b> dokáže si připravit potřebné pomůcky pro malování a zase je po sobě sklídit, naplánuje si pracovní postup a drží se ho <b>kompetence sociální a personální:</b> žák se učí: rozdělit si činnost s ostatními dětmi ve skupině, při práci se chovat ohleduplně, dokáže vyjádřit svůj postoj k chování macechy a Holeny
Činnosti žáků	diskuse, poslech, čtení, plánování, rozdělení měsíců, natírání balicího papíru–příprava na kalendář, dodělání kalendáře, dopsání svátků a narozenin do kalendáře, ilustrace, samostatné čtení
Produkt	12 velkých archů balicího papíru jako kalendář (koláž)

### **Motivace:**

Začali jsme v kruhu vzadu na koberci otázkou: Jaké roční období máš nejraději a proč? Žáci si předávali rachtátka a postupně odpovídali (mluví pouze ten, kdo má v ruce rachtátka. Rachtátka jsou dvě, ale jedno mám většinou já a druhé si děti předávají). Pak jsem žákům prozradila, že dneska se budeme více věnovat měsícům. Kdo chtěl, mohl nám je vyjmenovat, jak jdou za sebou. Také jsem jim slíbila, že vyrobíme velký kalendář na zeď.

### **Mapování, třídění:**

Tím, jak žáci svou volbu ročního období zdůvodňovali, jsme si zároveň zopakovali, co se děje v přírodě i ve společnosti na jaře (třeba Velikonoce), v létě (prázdniny, dovolená), na podzim (nástup do školy), v zimě (Vánoce), také jsme podle nástěnných obrazů (ke každému ročnímu období máme ve třídě jeden) vyvodili, jakou barvu má jaro (zelená), léto (žlutá), podzim (oranžová), zima (světle modrá).

Pak se žáci pohodlně usadili, mohli si i lehnout na lavici a poslouchali pohádku O dvanácti měsíčkách. Předem ji znal málokdo z dětí. Vybrala jsme ji proto, že v ní měsíce vystupují a zároveň mi posloužila jako odrazový můstek do tématu o rodině.

Po pohádce jsme se opět sešli v kroužku. Žáci volně (pomocí rachtátka) sdělovali své dojmy. Litovali Marušku, kritizovali macechu a Holenu, jak se k Maruše chovali. Srovnávali, jak je na ně jejich maminka hodná. Každý z nich měl vyprávět, čím mu maminka udělala radost. Vyvodili jsme z toho, že jsme rádi, že máme takové maminky, jaké máme, a ne zlé macechy jako Maruška.

Položila jsem otázku, jestli vůbec děti vědí, proč musíme znát měsíce a proč máme kalendáře. Přišly na to, že podle kalendáře měříme a počítáme čas, že víme, co je za den a také, kdy má kdo svátek a narozeniny. Byla jsem ráda, že žáci sami přišli na to, že si do našeho třídního kalendáře zapíšeme datum narození všech dětí a taky, kdy mají svátek. Pak jsem jim řekla, že i maminky mají svůj den, kdy mají svátek a že to bude brzy, druhou neděli v květnu.

Řekli jsme si, že až doděláme kalendář, budeme se celý týden zabývat tím, jak funguje rodina. Je to velmi důležité a žáci měli v sobě mnoho zážitků a dojmů, které jsme si ale nemohli v kroužku sdělit všechny najednou. Také se sami rozhodli, že pro maminky k svátku něco připravíme, nacvičíme a vyrobíme dárek. Tím jsem měla zajištěnou motivaci všech dalších dní a žákům projekt O rodině dával smysl, vycházel z jejich potřeby podělit se o své zážitky z vlastní rodiny.

#### **Řešení:**

Znovu jsme si společně vyjmenovali měsíce, jak jdou za sebou, rozdělili jsme si je na jarní, letní, podzimní a zimní a připsali jsme si toto rozdělení k nástěnným obrazům, aby to žáci měli stále před očima. Rozdělili jsme se na dvě skupiny, v jedné bylo 12 žáků, v té druhé 13. Dělení probíhalo podle toho, kdo měl rád jaro, kdo léto atd. Snažila jsem se je rozdělit rovnoměrně, aby v každé velké skupině byly 3 děti za jaro, tři za léto atd. Pak si měli sednout do kruhu jako dvanáct měsíců z pohádky. Tím každé dítě v kruhu dostalo přidělený jeden měsíc, ke každému měsíci patřily dvě děti, k jednomu tři (při celkovém počtu 25 dětí).

Žáci, patřící ke stejnému měsíci, utvořili pracovní skupinu. Dostali papír, na který měli psát slova, výrazy, které je napadnou, když se řekne leden, únor, atd. Každý ke svému měsíci. Asi po deseti minutách jsme si společně zkontrolovali, co žáci vymysleli. Žáci za leden přečetli, co je napadlo, ostatní jim to doplnili. Pak jsme také vymýšleli, čím by mohli arch papíru, pro každý měsíc ještě vyzdobit, aby vznikla koláž. To si žáci na svůj papír také dopsali, aby věděli, které věci nebo přírodniny mají shánět. Např. u ledna si vymysleli, že tam připevní jednu rukavici, suchou větvičku bez listů, vystřižené papírové vločky.

Připravené jsem pro ně měla ještě další činnosti, ale bylo jasné, že už nic více nestihneme. Zadala jsem dětem domácí úkol, aby se naučily nazpaměť, kdy mají narozeniny a doma procvičovaly měsíce, jak jdou za sebou.

**Reflexe:**

Reflexi jsme provedli rychle, děti měly ukazovat rukou, jak se jim jmenovaná činnost líbila nebo jak je zaujala. Čím výše ukazovaly, tím byly spokojenější nebo vyjadřovaly souhlas. Např. jsem se zeptala: Bavilo vás poslouchat pohádku? Myslíte, že je důležité vědět, které měsíce jsou jarní, letní atd.? Pracovalo se vám dobře v kroužku? Vždy jsem vyvolala jedno dítě, které bylo spokojené, aby nám zdůvodnilo své hodnocení, a vybrala jsem i jedno nespokojené za každou otázku. Pak jsem někoho z dětí požádala, aby zkusil vyjádřit, co se dneska zajímavého dozvěděl. Společně jsme si vybrali za poselství z dnešního dne, že nesmíme zapomenout na Svátek matek.

**6.3.2 Druhý den–tvorba kalendáře****Motivace:**

Žáci byli dost motivovaní z předešlého dne a chtěli se hned pustit do práce na kalendáři. Svolala jsem je do kroužku, vyjmenovali jsme si měsíce, zrekapitulovali jsme si, kdo bude jaký měsíc malovat. Pak jsem dětem ukázala knížku Františka Nepila: *Já, Baryk*. Nechala jsem ji kolovat a děti si samy všimly, že je též rozdělená po měsících. Měla jsem pro ně jednotlivé kapitoly nakopírované a řekla jsem jim, že mezitím, co jim bude zasychat podklad na kalendáři, si budou samy číst. Každý list kalendáře bylo nejprve nutné celý natřít barvou, patřící k danému ročnímu období: jaro – zelená, léto – žlutá, podzim – oranžová, zima – světle modrá. To už děti věděly z předešlého dne.

**Mapování, třídění:**

Rozdala jsem jim kopie a připravila jim příslušné temperové barvy ve větším balení. Nechala jsem jim asi pět minut na poradu ve dvojicích. Od každé dvojice jsem chtěla slyšet, kde budou pracovat (na lavici, na zemi), jaké pomůcky si připraví (kdo co vezme) a jak budou postupovat. Pak teprve jsem jim dovolila začít podle předem dohodnutého postupu.



### **Řešení:**

Děti se pustily do barvení velké plochy. To je moc nebavilo, ale bylo to nutné. Každá dvojice byla hotová jinak, ale kdo dokončil, měl si číst.

O velké přestávce u nás chodí děti ven. Původně jsem myslela, že budeme pracovat v blocích a přestávky budeme dělat podle sebe, ale už druhý den mi bylo jasné, že děti jsou natolik zvyklé na zvonění na přestávku, že se vytrhly z činnosti, kterou dělaly, a přestávky chtěly podle zvonění. Rozhodla jsem se to tedy respektovat a tak jsme dělali přestávky jako obvykle. Protože bylo venku krásné počasí, nechávala jsem je tam déle, aby si hrály. Byly pak schopné se lépe soustředit. Práce na projektu pro ně byla náročnější než obvyklé, zaběhnuté činnosti.

Po velké přestávce jsme se opět sešli v kruhu. Žáci dostali malý kalendářík, měli si v něm najít den, kdy mají narozeniny. Komu to nešlo, mohl si vzít k ruce notýsek, kde měl datum napsané z domova. Také se mohli poradit se sousedem. Na tabuli byly zapsané měsíce a každý k tomu, kdy se narodil, šel udělat čárku. Pak jsme hledali, kdo má kdy svátek. K danému měsíci šel napsat své jméno. Měli jsme pak přehled, kolik dětí se kdy narodilo a kolik svátků připadne na který měsíc.

Pak děti dostaly čtvrtku. Každý si na svou čtvrtku měl opsat z knížky *Já, Baryk* větu, charakterizující jeho měsíc. Třeba: *Tak už je září, měsíc chlupů. V zahradách zrají švestky a nám psům začínají linat chlupy.* Čtvrtku si pak děti vzaly domů a za domácí úkol (přes víkend) měly namalovat ilustraci ke svému měsíci. Ilustrace jsme chtěli dolepit do kalendáře, protože tak velkou plochu by děti jen svou kresbou nezaplnily.

Zatímco děti psaly, dodělala jsem s asistentkou Ivou (máme ve třídě autistického chlapce, který potřebuje asistentku) na barevné archy dětem svislé osy se dny v daném měsíci. Takto připravené archy už děti dokončovaly. Domalovávaly (většinou voskovkami) symboly daných měsíců. Vepsat do měsíců narozeniny a svátky jsme už nestihli a museli jsme to odložit až na další den, v našem případě na pondělí.

#### **Reflexe:**

Díky tomu, že kalendář stále nebyl hotový, zeptala jsem se v kruhu dětí hlavně na jejich pocity, především na ty pozitivní. Na to, co je bavilo, na co se těší v příštím týdnu. Zaznívaly odpovědi, že se těší, až budeme nacvičovat a vyrábět pro maminky. S tím, že v pondělí si rozhodneme a vybereme, co rodičům chceme předvést, jsme se rozešli domů na víkend.

### **6.3.3 Třetí den—rodina je důležitá**

Témata	rodina je důležitá, potřeby dítěte, příbuzenské vztahy v rodině, členové rodiny, rodokmen, relaxace
Informační zdroje	učebnice a pracovní listy Prvouka pro 1. ročník Fraus, systemické pohádky o Fíkovi,
Pomůcky	učebnice a příručka pro učitele Prvouka pro 1. ročník Fraus, archy balicího papíru, šest cedulí s nápisy: <i>maminka, táta, sestra, bratr, babička, děda</i> , papírové peníze, pes Fík (polštář, co vypadá jako pes), květináče, čtvrtky, barevné papíry, tempery, pastelky, fixy, voskovky, akrylové barvy, lístečky s popisem situace
Tematické cíle	žák rozlišuje blízké příbuzenské vztahy v rodině, rozliší, že některé hodnoty jsou proměnlivé, ale některé zůstávají (např. bude pořád dítětem svých rodičů, láska rodičů), poznává i jiné formy rodin než tu tradiční s dětmi, počítá s papírovými penězi, orientuje se v hodnotě mincí (do 20–ti korun), dokáže v obchodě koupit danou věc

Kompetenční cíle	<p><b>kompetence sociální a personální:</b> žáci poznávají, jak se lidé sdružují, poznávají pravidla soužití, uvědomují si význam tolerance, uvědomují si, jaké mají potřeby oni i další členové rodiny, uvědomují si, kdo jim je naplňuje a váží si toho, vnímají různost v rodinách, učí se respektovat jiné přístupy a tradice v rodinách, žáci si uvědomují, čím potěšit své rodiče, vědí, že pro rodiče jsou nenahraditelní, žáci dokážou nakoupit (komunikovat s prodávčem, případně požádat dospělého o pomoc, když si nevědí rady)</p> <p><b>kompetence občanská:</b> žáci si uvědomují, že rodina je pro ně velmi důležitá, tvoří základ naší společnosti, že je třeba respektovat pravidla, aby se všem dobře vedlo</p> <p><b>kompetence k učení:</b> žák se učí rozřadit informace, porovná svou práci s ostatními a najde, v čem se shoduje a liší</p> <p><b>kompetence komunikativní:</b> žák se učí: vyjadřovat se srozumitelně, vyprávět a zachovávat logickou posloupnost při vyprávění, popisovat svůj obrázek, interpretovat přečtený text, slušně prezentovat své názory</p> <p><b>kompetence k řešení problémů:</b> pomocí nácviku (dramatizace, scénky) se žáci učí zvládat nové situace, učí se orientovat v neznámém prostředí, používají papírových peněz k nácviku manipulace se skutečnými penězi, za pomoci rodičů rozvíjí svou fantazii a vymýšlí příběh s logickou strukturou</p>
Činnosti žáků	<p>vypravují své zážitky, popisují ilustraci, pracují formou brainstormingu, zapisují slova na tabuli, třídí informace, malují potřeby dítěte, svou práci porovnávají s ostatními, pracují ve skupinách: domlouvají se ve skupině, zkouší se shodnout a výsledek domluvy prezentovat, recitují, zpívají, vyrábí pozvánku, přání pro rodiče, malují začarovanou rodinu, počítají s papírovými penězi, trénují nakupování formou scének, nakupují, poslouchají příběhy, s pomocí rodičů vymýšlejí svou pohádku, přednáší veřejně před ostatními</p>
Produkt	<p>kresba miminka a jeho potřeb, pozvánka pro rodiče, přání a dopis pro rodiče, kresba začarované rodiny, květináč se zakoupenou květinou, veřejné vystoupení</p>

### Motivace:

Pondělí jsme s žáky začali jako obvykle v kruhu, kde vyprávěli své zážitky. Zeptala jsem se jich, co očekávají od tohoto týdne. Nejvíce se těšili na setkání s rodiči. Řekla jsem jim, jak bude vypadat dnešní den. Nejprve budeme pracovat společně, pak ve skupinách, dopíšeme data do kalendáře a dolepíme do něj jejich ilustrace. Ty si také do kruhu přinesli. Každý žák ukázal svůj obrázek, vyprávěl



o něm, co namaloval a proč. Zopakovali jsme si tak zároveň měsíce. Pak jsme vzadu na koberec rozložili listy kalendáře a rozmístili na ně ilustrace. Zatímco my jsme pracovali společně na tabuli, asistentka Iva jim ilustrace dolepila. Také jsme se dohodli, že si ujasníme, jaké úkoly, spojené s přípravou pátečního setkání nás během týdne čekají a co maminkám připravíme.

### **Mapování, třídění:**

Žáci se vrátili na svá místa. Uprostřed tabule bylo napsáno *RODINA*. Žáci formou brainstormingu chodili zapisovat, co je k tomu napadlo. Zapisovali kamkoliv vedle. Když jsme měli zaplněnou tabuli, vzala jsem stojan s balícím papírem a opět na něj doprostřed napsala *RODINA* a udělala jsem kolem ní bublinu. Vedle jsem udělala další prázdné bubliny. Žáci měli vymyslet, co bychom mohli do bublin zapsat a která slova z tabule k bublině přiřadit. Nejlépe nám šla pojmenovat bublina *ČLENOVÉ RODINY*, pak jsme našli bubliny *DOMÁCÍ MAZLÍČCI*, *ŽIVOT V RODINĚ*, *RODINNÉ ZVYKY*, výrazy z tabule jsem na papír přepisovala už já.

K další činnosti jsem použila přípravu z Příručky pro učitele, Prvouka pro 1. ročník, Fraus, s. 52. Žáci si vytvořili skupiny po čtyřech až pěti. Do každé skupiny dostali arch papíru s nakresleným obrysem nahého miminka. Měli dokreslit, co takové miminko potřebuje. Pak se měli jít podívat na práci ostatních skupin a najít to, co mají společné a zkusit odlišit, co měli jenom oni.

### **Řešení:**

Každá skupina se pak měla vyjádřit, jaké potřeby měli shodné a na co přišli jen oni. Na základě toho jsem zapisovala na tabuli potřeby miminka. Snažila jsem se dovést děti k tomu, aby zaznělo, že kromě materiálních potřeb (jídlo, ošacení, plínky, hračky) potřebují miminka hodně lásky a pozornosti. Společně jsme vyvodili, kdo nám tyto potřeby uspokojuje. Žáci pak krátce vyprávěli o své zkušenosti s malým sourozencem a měli zamyslet, čím miminko může dělat rodičům radost, pak jsme si probrali, na co přišli.

Po třídě byly rozmístěné cedulky s nápisy *maminka, táta, sestra, bratr, babička, děda*. Ptala jsem se dětí například: Kdo tě utěšuje, když je ti smutno? Kdo jde s tebou na výlet? Kdo si s tebou hraje? Žáci ukazovali na cedulky. Tato aktivita je zklidnila, ale byli už dost unavení, a tak nastal čas pro zařazení řízené imaginace.

Žáci si měli lehnout na záda, máme ve třídě koberec. Chtěla jsem po nich, aby měli zavřené oči a nerozptylovali se tak navzájem. Měli poslouchat, co říkám,

a snažit se si to představovat. V této první imaginaci se nejprve soustředili na svůj dech. Pak jsme se vydali po cestě ke dveřím, které jsme otevřeli. Ocitli jsme se tak v čisté přírodě, šli podél potoka až ke studánce, kde se mohli osvěžit. Byla jsem příjemně překvapená velmi kladnou odezvou, kterou imaginace měla. Pro většinu žáků to byl příjemný zážitek, který si chtěli zopakovat.

Pak se ještě vrátili do skupin k archům s miminkem. Ptala jsem se, jestli se dá žít bez rodiny, jaké to asi je vyrůstat v dětském domově. Žáci si o tom měli povídat v rámci skupiny, pak za skupinu jeden odpověděl. Dále se žáci měli zamyslet, čím přímo oni, děti, mohou přispět k radostné atmosféře doma.

Ve skupině se pak měli dohodnout na dárku pro maminku. Také jsem jim rozdala list s nabídkou básniček ke Svátku matek (viz příloha č. 3, 4), kde si měli vybrat tu, která se jim pro jejich maminku líbí.

#### **Reflexe:**

Během celého dne žáci odbíhali zapisovat svoje data do kalendáře. Když byli všichni zapsaní, šli jsme si kalendář prohlédnout. Žáci mohli říci svůj názor, který měsíc se jim nejvíce líbí. Dostali také domácí úkol, pracovní list (viz příloha č. 5), kde měli doplnit rodokmen hodiny. Domluvili jsme se, že příští den začneme tím, že si napevno stanovíme, jaký dárek uděláme (ve skupinách už to měli domluvené) a začneme s nacvičováním. Poselstvím dne byla věta *Rodina je důležitá*. Tu si děti připsaly na papír s miminkem.

### **6.3.4 Čtvrtý den–příbuzenské vztahy**

#### **Motivace, mapování, třídění:**

První hodinu měli žáci hudební výchovu, tu učí jiná paní učitelka. S ní jsem byla domluvená. Společně s žáky vybrala, které písničky už mají nacvičené a chtěli by je předvést, a také si zvolili dvě nové, určené přímo pro maminky (viz příloha č. 6) Ty se učili zpívat. S paní učitelkou pak trénovali i o přestávkách, se mnou během projektu, ale bohužel bez klavíru.

Žáci opět utvořili skupiny z včerejšího dne a napsali svůj návrh na výrobek (dárek) pro maminku. Pak jsme se sešli v kruhu. Povíдали jsme si, jakou mají představu o setkání s rodiči. Vysvětlila jsem jim, že si nepředstavují, že by rodiče jen tak přišli jako na besídku. Protože projekt je o rodině, bylo by hezké, kdyby se rodiče aktivně zapojili. Dohodli jsme se, že maminkám k Svátku matek zazpíváme

dvě nové písničky a asi tři, které už mají děti nacvičené. Mezitím každé dítě své mamince zarecituje básničku, předá dárek. Když jejich vystoupení nebude tak dlouhé, dostanou i rodiče prostor, aby se mohli zapojit.

Nakonec jsme vymysleli, že v každé rodině určitě existuje mnoho historek, když děti byly malé a provedly něco humorného, a tak by bylo pěkné, kdyby si takovou historku rodiče připravili. Pak nás ještě napadlo, že při takovém posezení je prima, když je tam i občerstvení. Sice jsme si pohrávali s myšlenkou, že bychom ho mohli připravit, ale já jsem věděla, že to v pátek nestihneme, protože jsem měla naplánované nakupování s dětmi a že to bychom časově nezvládli. Nicméně se staršími dětmi bych to tak určitě udělala, aby dostaly možnost občerstvení připravit samy. V našem případě jsme ale požádali maminky, jestli by s sebou něco přinesly.

Pak už došlo na dárek. Všechny skupiny se shodly na přáníčku. S tím jsem velmi ráda souhlasila, protože jsem s přáním pro maminky počítala a to ve formě dopisu. Jako dárky děti navrhovaly nejčastěji kytíčku. Teď šlo o to, jakou. Jestli ji vyrobíme z papíru nebo natrháme. Nakonec jsme se rozhodli, že maminkám koupíme kytíčku a namalujeme hliněný květináč jako ozdobný obal. Slíbila jsem dětem, že kytíčky v květináči zamluvím a pak je půjdeme společně koupit. Stejně jsem to měla v úmyslu. Květináče jsem slíbila zajistit také. Měli jsme ještě nějaké peníze z jiného projektu a tak jsme je použili. Rozhodli jsme se, že pro kytíčku dojdeme až v pátek (sedmý den) a pak namalujeme květináč. Do té doby bylo ještě třeba napsat pozvánku pro rodiče a vyrobit přáníčko. Na tabuli jsem napsala časový harmonogram, abychom na nic nezapomněli. Na úterý (čtvrtý den) pozvánka, na středu přání, na pátek květináč, mezitím trénovat zpívání a recitaci.

Děti by se nejraději hned pustily do výroby pozvánky, ale já jsem jim připomněla, že také dostaly za domácí úkol pracovní list, který si musíme probrat a že se také něco nového musíme dozvědět, takže následující hodinu budeme pracovat i s učebnicí.

### **Řešení:**

Po přestávce jsme se opět sešli na koberci s pracovními listy, které děti dostaly za domácí úkol. Většina z nich už tam měla nalepené fotografie a tak nám mohli slavnostně představit svou rodinu. Než k tomu došlo, ukázala jsem jim já psa Fíka, je to polštářek, který má psí hlavu a hlavně mluví. Pes Fík se jim tedy

představil, ukázal jim též fotografii své rodiny (je můj, tak ukázal moji rodinu, ale představil ji ze svého pohledu) a ptal se dětí, jestli se mu také představí.

Pak se dětem přiznal, že se v těch rodinných vztazích moc nevyzná, a slíbil jim, že když mu pomůžou a vysvětlí mu to, že jim zítra řekne pohádku. S dětmi jsme mu slíbili pomoc a tak jsem jim rozdala připravený pracovní list Je to okopírovaná stránka 34 z učebnice Prvouka pro 1. ročník, Fraus. (viz příloha č. 7). Měli se pokusit ho nejprve vypracovat ve dvojicích. Pak jsme se pustili do společné kontroly na tabuli. V metodice k učebnici doporučují ptát se slovem *Má....Týna sestru?* Než se ptát: *Kdo je to?* A tak se Fík vyptával, dokud všechny děti neměly pracovní list dobře vyplněný.

Těm žákům, kteří pracovní list dobře vyplnili sami, zadal Fík jiný úkol, protože jim příbuzenské vztahy byly jasné. Podle obrázků si měli připravit věty, ve kterých by správně použili slova *tatínek, syn, dcera, maminka...* (Příručka pro učitele, Prvouka 1. ročník, Fraus, s. 56)

Pak už jsme přistoupili ke psaní pozvánky. Společně jsme její text napsali na tabuli jako vzor, dětem jsem rozdala barevný papír, na který měly text pokud možno bez chyb opsat. Do pozvánky děti napsaly větu, že mamince pomůžou s přípravou občerstvení. Kdo měl opsáno, mohl si pozvánku zdobit.



### Reflexe:

Reflexi tentokrát zařídil Fík. Jak děti zdobily, obcházel každého z nich a potichu se ho ptal, co ho bavilo a co se dnes dozvěděl. Také si prohlédl a opatrně zhodnotil jeho pozvánku. Na závěr Fík dětem poděkoval, řekl, že se mu líbilo, jak se děti dokázaly domluvit a rozvrhnout si, co je třeba připravit pro setkání s rodiči. Označil to jako poselství dnešního dne, *že když děti dají hlavy dohromady, zvládnou i náročný úkol*. Také jim slíbil, že zítra přijde i s pohádkou. Zadal jim i domácí úkol, aby trénovaly vybranou básničku a pokud možno s tatínkem, aby se mamince neprozradily. A aby doma rodičům předaly pozvánku.



### 6.3.5 Pátý den–dopis pro rodiče

#### Motivace, mapování, třídění:

Děti se velmi těšily na Fíka a na jeho pohádku. Ten ale jinak nedal, než že mu musí nejprve oni přečíst nebo už zarecitovat z paměti jejich básničku. Prý jim to dal za domácí úkol a musí si je zkontrolovat. Děti se snažily Fíkovi recitovat, ten je moc nešetřil. Říkal, že když je to pro maminky, že si musí dát záležet. Také mu děti zpívaly.

Pak už jim Fík vyprávěl svůj příběh, teda spíše já jsem ho četla (viz příloha č. 1). Děti poslouchaly. Když jsem dočetla, napadlo děti, že by také mohly svým rodičům napsat, že je mají rádi. Navrhla jsem jim, že bychom do přáníčka pro maminku mohli nalepit obálku a do ní uložit dopis i pro tatínka nebo pro někoho jiného.

### **Řešení:**

Společně jsme si navrhli jednoduché znění dopisu pro oba vlastní rodiče. Bylo podobné, jaké zaznělo od zajíčka ve Fíkově pohádce. Každému ale napsaly jeden. V něm jednoduše děkovaly za to, že jim dali život a napsaly jim, že je mají rádi. A protože už ze včerejšího dne jsme věděli, že ne všichni žijí se svým vlastním tatínkem, ale třeba se strejdou, napsaly teda dopisy tři. Vlastním rodičům a nevlastnímu rodiči nebo strejdovi napsaly, že děkují za to, že se o ně stará. Máme tam i případ adoptovaného chlapečka, ten napsal svým adoptivním rodičům, že jim děkuje, že se o něj hezky starají.

Po psaní dopisů byly děti unavené, tak jsme opět zařadili imaginaci. Byla stejná jako ta první, jen jsme si do ní přidali, že ke studánce se také přišla osvěžit i zvířátka. Děti mohly vidět zvířátka, jaká chtěly. Když po imaginaci sdělovaly své dojmy, nejčastěji si představovaly různá lesní zvířata.

Pak jsme pracovali s papírovými penězi. Fík se dětí ptal, co by si mohl koupit za 10 korun, co za 20 a dával jim příklady na počítání s penězi. Řekl jim, že jestli chtějí jít kupovat v pátek kytíčku, musí umět zacházet s penězi a musí se umět chovat v obchodě. Rozdělil děti do skupin po čtyřech. Do každé skupiny jsme s Fíkem dali dobrého počtáře. Děti dostaly za úkol připravit si rychle obchod, dva ze skupiny byli kupující, jeden prodávající a ten nejlepší počtář byl inspektor, který dohlížel na nakupování. Tahle hra na obchod nebyla pro děti novinkou, už jsme ji hráli, teď jen dostala větší smysl, protože to byl trénink na skutečné nakupování. Hru jsem zařadila proto, aby si děti oživily počítání, které je nutné procvičovat často. I když uvědomování si rodinných vztahů vede k rozvoji operačního myšlení, mechanické počítání je velmi důležité v první třídě.





Poslední činností dne byla výroba přáníček. Přeložili jsme čtvrtku napůl, dovnitř nalepili obálku na dopisy. Z přední strany jsme ozdobili přáníčko srdíčkem a vymalovali. Srdíčko jsme nejprve vystřihli, přeložili napůl a na jednu půlku jsme nanесли přímo z tubiček temperové barvy. Pak se obě půlky přimáčkly k sobě a barva se otiskla na druhou půlku a vytvářela nádherné obrazce. Důležité na této technice je, že se v podstatě nedá zkazit a všechny děti měly krásné srdíčko. Celé přáníčko už si pak podle sebe dozdobily pastelkami.

#### **Reflexe:**

Tentokrát jsme poselství dne neformulovali, ani jsme si neříkali, co se nám líbilo nebo ne, ale přečetla jsem dětem ještě jednou druhou půlku pohádky o Fíkovi. Děti prosily Fíka, jestli by jim nevyprávěl zítra další, nejlépe o pirátech. Fík se tak záhadně usmíval. Dal jim ještě pracovní list jako domácí úkol, s tím, že určitě zjistí spoustu zajímavostí o své rodině, když ho vyplní (viz příloha č. 8, 9)

### 6.3.6 Šestý den–kresba začarované rodiny

#### Motivace:

Školní den jsme začali stejně jako ten minulý. Proběhla zkouška recitace, zpívání. Děti se zase těšily na Fíkův příběh, ale ten řekl, že dneska má přednost práce s pracovními listy a že by si s nimi chtěl zahrát scénky a že příběh zazní až na konci dne.

#### Mapování, třídění:

Řekla jsem dětem, že nás dnes čeká hodně práce, ale že doufám, že příjemné. Měly se zamyslet a vzpomenout si na den, kdy jim bylo s jejich rodinou hezky (podle Příručky pro učitele, Prvouka 1, Fraus, s. 54). Měly si to zkusit vybavit co nejpodrobněji, aby mi mohly odpovědět, když se budu ptát. Pak měly odpovídat na otázky jako třeba: *Kde jste byli? Kdo tam všechno byl? Jaké bylo počasí? Co se vám na tomto dni líbilo? Líbilo se to všem z vaší rodiny?*

Pak jsem se zeptala, jestli někdo z nich zná rodinu, kde nemají děti a uvedli jsme si některé případy. Dětem jsem rozdala okopírované stránky 32,33 z učebnice Prvouka 1, Fraus (viz příloha č. 10, 11). Prohlíželi jsme si obrázky, počítali patra, počítali členy rodiny, kteří žijí v zobrazených rodinách. Fík se zapojil a také se vyptával a řekl, že bude vymýšlet těžké otázky. A tak jsem dětem navrhla, ať to Fíkovi vrátí a taky vymýšlejí otázky týkající se rodin na obrázku. Celé toto cvičení směřovalo k tomu, aby si děti uvědomily, že ne každá rodina je stejná a že i dva lidé, kteří nemají děti, rodinu tvoří.

Než jsme přistoupili k práci s domácími úkoly, potřebovala jsem dětem změnit činnost. Zařadila jsem tedy třetí řízenou imaginaci. Děti došly už rychle na známé místo ke studánce. Měly si tam sednout a odpočívat, dobře se dívat kolem sebe. Najednou se tam objevili jejich rodiče, ale ne jako lidé, ale jako zvířata. Děti se měly tiše dívat a pozorovat je.

K této imaginaci jsme si reflexi nedělali, ale děti dostaly čtvrtku a měly nakreslit svou rodinu, ale začarovanou do zvířat. Kdo by byl jaké zvíře? Říkala jsem jim, že to nemusí být stejné jako při imaginaci, ať nakreslí, co je napadne. Opět jsme společnou reflexi nedělali, jen mi nosily obrázky a já jsem si je popisovala.





Protože času bylo málo, domácímu úkolu jsme se nemohli tolik věnovat, jak bych chtěla. Pracovali jsme v kruhu. Děti měli najít něco, co mají společného s některým členem rodiny. Pak měly vybrat, co rozveselí je a jiného člena rodiny. Dotazníky jsme tedy odložili s tím, že se jim budeme ještě věnovat mimo projekt.

Pak už přišel na řadu Fík se svými scénkami. Nechal děti, ať se rozdělí do skupinek po třech a zástupce z každé skupiny si u Fíka vylosoval lísteček s popisem nějaké situace, která by mohla nastat při nakupování. Třeba: *Chceš si koupit dobré bonbony, ale nedosáhneš na ně. Máš u pultu koupit 20 dkg salámu. Chceš zjistit cenu čaje. Nemáš u pokladny dost peněz.* Děti ve skupince dostaly chvíli na rozmyšlenou (ale opravdu jenom chvíli, šlo o to, ukázat si, jak si v dané situaci můžeme poradit) a pak se snažily různé situace zahrát, nějak ztvárnit, ostatní děti posuzovaly, jak by se dala situace řešit i jinak.

### **Reflexe:**

Čas na Fíkovu pohádku už nám nezbyl, ale děti věděly, že o ni neprijdou, jen budou muset vydržet do zítra. Reflexi si tentokrát udělaly děti samy. Vždycky se někdo zeptal někoho konkrétního. Našlo se už pár dětí, které se uměly pěkně zeptat. Poselstvím dnešního dne bylo, lidé přistupují k řešení situací různě a mé

řešení nebo můj způsob nemusí být jediný pravý. Za domácí úkol si děti měly po dohodě s rodiči napsat na lísteček, co mají koupit při zítřejším nákupu. Měla to být potravina, která stojí do dvaceti korun a tu dvacetikorunu děti měly na nákup dostat.

### **6.3.7 *Sedmý den–nakupování***

V našem projektu byl sedmým dnem pátek, byl to zároveň den, kdy se mělo uskutečnit setkání s rodiči. Jak bude den probíhat, děti věděly předem. Ráno jsme se setkali před školou, kam si děti daly tašky a hned jsme vyrazily. Cestou jsme si povídali, co kdo má domů koupit. Objevily se tam třeba těstoviny, pudinky, sýr, pečivo. Před obchodem jsme si zopakovali, co se bude uvnitř dít. Pozdravit, vzít si košík, najít, co mám koupit, najít cenu a vybrat takový druh, na který mi stačí ta dvacetikoruna. Ti šikovnější už věděli, kolik budou platit a kolik jim paní pokladní vrátí. Všichni si měli pečlivě schovat pokladní lístek a vrácené peníze, abychom si to mohli potom ve škole spočítat.

Kdo měl nakoupeno v potravinách, musel si u mě ze sáčku vylovit 12 Kč v drobných mincích a mohl jít do květinářství koupit kytičku. V květinářství jsem byla domluvená, petúnie byly předem objednané a paní květinářka věděla, že si pro ně děti budou chodit samy. Když to takhle udělali všichni, vrátili jsme se zpátky do školy. Už cestou si děti sdělovaly svoje dojmy, takže pak ve škole jsme si řekli, kdo co koupil, kolik korun platil a kolik dostal zpátky.

Pak už si děti připravily pracovní místo a pustili jsme se do barvení květináčů. Kdo byl hotov, ještě naposledy recitoval báseň. Protože projekt byl u konce, dostaly děti za domácí úkol dotazníky s hodnocením (viz příloha č. 12). S pomocí rodičů je měly přes víkend podle pravdy vyplnit. Na následující pondělí bylo naplánováno velké shrnutí a hodnocení, protože mělo obsahovat dojmy i ze setkání s rodiči. Na pondělí jsme také museli přesunout druhou Fíkovu pohádku, ale protože jsem stejně chtěla pohádky nechat působit a ne rozebírat, tak to byla pěkná tečka za projektem.



### 6.3.8 Setkání s rodiči

V pátek odpoledne přišli rodiče, většinou maminky, ale našlo se i několik tatínků. Připravili jsme společně stoly, maminky je obložily občerstvením, které přinesly a posadily se kolem stolů. Rodiče jsme přivítali a děti začaly zpíváním. Po dvou písničkách se připravilo první dítě. Zarecitovalo mamince básničku, lehce se poklonilo, vzalo přáníčko s dopisem a kytku v květináči a své mamince ji doneslo. Pak teprve recitovalo další dítě. Následoval další blok zpívání a tímto způsobem se všechny děti vystřídaly.

Na řadu měly přijít rodiče. Chvilku trvalo, než se odhodlala první maminka, ale pak už se rozpovídaly. Každou historku děti odměnily pořádným bubnováním, seděly totiž na dřevěných bubnech. Bylo vidět, jak jsou děti, o kterých se zrovna vyprávělo hrdé. Ačkoliv se ne všechny maminky odvážily přede všemi vyprávovat, historek bylo dost. Děti si pak hrály a maminky pokračovaly v diskusi u stolu.



Setkání proběhlo v klidné, pohodové atmosféře. Děti byly spokojené a ohlasy rodičů byly kladné. Rodiče se sice rádi přijdou podívat, co si jejich děti nacvičily, ale já myslím, že setkání, která vyžadují jejich aktivní podíl nebo spolupráci s dětmi jsou ještě přínosnější. Přesvědčila jsem se, že to tak jde a určitě v tom budu pokračovat.



## 6.4 Závěrečná reflexe

Závěrečnou reflexi jsme s dětmi udělali po víkendu. Nejprve vyprávěly svoje dojmy z pátečního setkání s rodiči. Na setkání nebyly všechny děti ze třídy, chyběla asi třetina, tak si poslechly, jak probíhalo.

Děti si připravily vyplněné dotazníky, kde měly samy hodnotit svou práci. Ptala jsem se každého z nich, jakým způsobem dotazník vyplňoval, jestli mu pomáhali rodiče. Pak jsme šli na chodbu a děti si stoupily vedle sebe do řady. Vždy ten, kdo měl v dané otázce zaškrtnuto, že učivo zvládnul bez chyb, udělal dva kroky dopředu. Ten, kdo ještě chyby dělá, udělal jen jeden krok. Takto jsme probrali všechny otázky v dotazníku. Pak se děti rozhlédly a podle toho, jak daleko došly, poznaly, jak úspěšně celý týden pracovaly.

Ode mne také dostaly list s hodnocením. Držela jsem se osnovy projektu a hodnotila, jak dobře zvládly činnosti v časové posloupnosti, ve které probíhaly.

Pro mě byla práce s dětmi na projektu velmi náročná. Děti ve třídě mám 25. Pro takovouto tematickou výuku je to dost, ještě, že jsem měla asistentku Ivu. I tak jsme ale obě měly plné ruce práce. Velmi bych doporučovala, sama se tím dále hodlám řídit, nejprve zařadit do vyučování jeden projektový den. Za čas další a tímto způsobem děti zvykat. Určitě je třeba s dětmi pracovat ve skupinách, vést je k sebehodnocení a vyjadřování svých dojmů během celého školního roku. To pak projektové vyučování velmi usnadní, děti mají potřebné dovednosti a návyky zažité. Velmi oceňuji řadu učebnic nakladatelství Fraus, příští rok s nimi budeme pracovat. Potřebné dovednosti rozvíjejí v běžných hodinách a v metodické příručce rozpracované lekce ukazují učitelům, jak děti učit kompetencím.

Průběh projektu, jak jsem ho popsala, se jeví idylicky. Samozřejmě to tak nebylo vždycky. Pro některé děti nebylo snadné se soustředit, pracovat ve skupinách. Protože ale jde o žáky 1. ročníku, je to naprosto přirozené, jen je třeba projektové vyučování zařazovat častěji (jen ne v takovém rozsahu), aby si i oni časem potřebné dovednosti a vědomosti osvojili.

Pro Matýska (diagnostikovaný jako autista) byla práce na projektu velmi obtížná. Svůj neklid a rozrušení nad tím, že nepracujeme jako obvykle, dával hlasitě najevo. Jeho rozladění se projevovalo v chování i doma. S jeho maminkou jsme tak získaly zkušenosti a víme teď, že příště musíme Matýska na takovou změnu mnohem lépe připravit.

Jsem velmi ráda, že jsem projekt realizovala. Zjistila jsem, jak jsou děti šikovné, některé zvládnou i dost náročné úkoly. Hlavně jsem ale přesvědčená o účinnosti systemických principů, o působení příběhů na děti. Myslím, že je velmi prospěšné se o rodinné vztahy dětí zajímat a pomáhat jim je pochopit. Pomáhat jim najít jejich místo v rodině, protože s rodinou, ze které mohou čerpat sílu, jistě lépe najdou i svoje místo a uplatnění ve společnosti. Chtěla jsem jim také ukázat, že jako jejich učitelka jsem tu pro ně, když by měly trápení, které doma řešit nemohou. K navození důvěrného vztahu jsem použila psa Fíka, který nás bude provázet i nadále.

## **6.5 Co vyplynulo z dětských kreseb**

Do první třídy chodí dvojce dvojčata. V obou případech jde o chlapce. V jejich kresbách začarované rodiny se objevilo několik zajímavostí, proto jsem jejich kresby vybrala k ukázce. Také k nám do třídy chodí chlapec diagnostikovaný jako autista. Některé příznaky se s autismem ale neshodují, je totiž schopen navazovat blízké sociální vztahy. Své okolí si dokáže získat (děti i dospělé). Ale jeho kresby, které jsem též vybrala na ukázkou, svědčí o opožděném vývoji v oblasti jemné motoriky a vykazují velký rozdíl proti kresbám ostatních dětí.

Děti začarovanou rodinu poprvé kreslily po opakované imaginaci. Při ní se měly ve své fantazii dostat na příjemné místo, napodruhé tam k nim přišla nějaká zvířátka. Při třetí imaginaci se opět vypravily na jim už známé místo, tentokrát tam přišli jejich rodiče, ovšem v podobě zvířat. O téhle imaginaci jsme společně nemluvili, ale děti dostaly za úkol svoji začarovanou rodinu nakreslit. Myslím, že pod vlivem imaginace se na obrázcích objevovala lesní zvířata (hodně jeleni a srnky, zajáci).

Další obrázek začarované rodiny děti kreslily tři týdny po ukončení projektu. Jen jsem jim oznámila, že bychom si ještě jednou mohli zopakovat, jak by nakreslily svou rodinu začarovanou do zvířátek. Chtěla jsem porovnat, jestli se něco na obrázcích rodin změní.

Předpokládala jsem, že děti budou protestovat. Nic takového se ale nestalo. Vzaly si pastelky a hned se pustily do práce. Musím říct, že kreslily s větší chutí než poprvé, také se ani na nic neptaly. Jen jsem jim vysvětlila, že můžou nakreslit úplně jiný obrázek než minule. Věděly si hned rady. Druhé obrázky byly obecně propracovanější, detailnější, barevnější a hlavně čistější. Kresba byla jasnější, linie čistější. Také se většinou na druhém obrázku objevovalo více členů rodiny (prarodiče, strýc a teta). Na žádném z obrázků se neobjevila zjevná patologie.

S paní PhDr. Nišpouškovou jsme očekávaly, že druhé obrázky by měly naznačovat jistý posun, který měl nastat vlivem projektu a hlavně díky systemickým příběhům, jež měly pozitivně oslovit dětskou duši. Jistý posun tam zjevný byl, právě v čistotě provedení, kterou vykazovaly druhé obrázky. Je ale možné, že ještě výraznější rozdíly by se daly pozorovat, kdyby děti kreslily první obrázek začarované rodiny před začátkem projektu. Tak to ale nebylo, protože nápad porovnat kresby dvě, vznikl až v průběhu projektu.

### 6.5.1 *Dvojčata Lukáš a Martin*

Chlapci Lukáš a Martin jsou dvojvaječná dvojčata. Jsou si ale velmi podobní, některé děti ve třídě je stále od sebe nerozeznají. Jsou propojení, mají k sobě velmi blízký a hezký vztah. Oba chlapci jsou otevření, komunikativní, hrají a tvořiví. Učivo chápou bez problémů, avšak mají velké problémy se soustředit, soustředěně pracovat, udržet v pořádku své věci. Chlapci mají vynikající rodinné zázemí. Je možné, že jsou ze strany babičky (se kterou bydlí v jednom domě) opečovávaní až moc, což se také odráží v jejich nesamostatnosti. Tu ale podle mého názoru způsobuje i jejich extrémní hravost.

Při pohledu na jejich kresby je jasné, že jde o chlapce nadprůměrně inteligentní, nadprůměrně tvořivé, s bohatým vnitřním světem, který se do jejich obrázků promítá. U Martínkovy druhé kresby je zjevný mimořádný smysl pro humor. Bohatost jejich vnitřního světa se odráží v jejich chování a schopnostech, které pozoruji celý rok. Oba si hrají tím způsobem, že si vymýšlejí příběhy, velmi rádi je i malují, často formou komiksu (opět velmi neobvyklé v tomto věku). Na druhou stranu jsou v praktickém životě značně nesamostatní a jejich pozornost neustále odbíhá do světa fantazie, což je často překážkou ve standardním způsobu výuky.

Co mě velmi udivilo, je provázanost obou chlapců. Pokud srovnáme kresbu 1 Martínka a kresbu 2 Lukáše, ukáže se tam neuvěřitelná propojenost. Rozdíl je jen ve vnímání otce a matky u obou chlapců. Ve 2. kresbě Lukášek nakreslil rodinu tak, jak předtím Martin. Všimněme si obou stromů, dále náznaku podzemí na obou obrázcích, také Lukáška jako ptáčka, maminky jako kočičky, Martínka jako ptáčka. První obrázek mi Martínek odevzdal, obrázky jsme si s dětmi neukazovali, Lukášek ho tedy neviděl (nesedí s ním v lavici), možná jen během kreslení. Od jejich tatínka vím, že ani doma obrázky neprobírali, takže Lukášek nevěděl, co Martínek nakreslil. Přesto po třech týdnech odevzdal velmi nápadně podobný obrázek.

Z obrázků také vyplynulo, že Martínek má trochu jiný vztah k mamince. Zvlášť na obrázku 1 je maminka–kočička poměrně malá a stojí stranou. Je tam také patrný respekt z táty. U Lukáška má maminka správné postavení. Z rozhovoru s jejich tátou jsem se dozvěděla, že Lukáš býval dříve víc nemocný a celkově vyžadoval více péče, Martínek se mohl cítit trochu v pozadí. Martínek je také

z obou kluků ten zodpovědnější (pokud mi mají dát třeba peníze, vždy je svěří rodiče jemu), mohl dostávat brášku na starost a v důsledku toho se cítit důležitý. Nicméně teď je to on, kdo je z obou chlapců mazlivější a více upnutý na maminku.

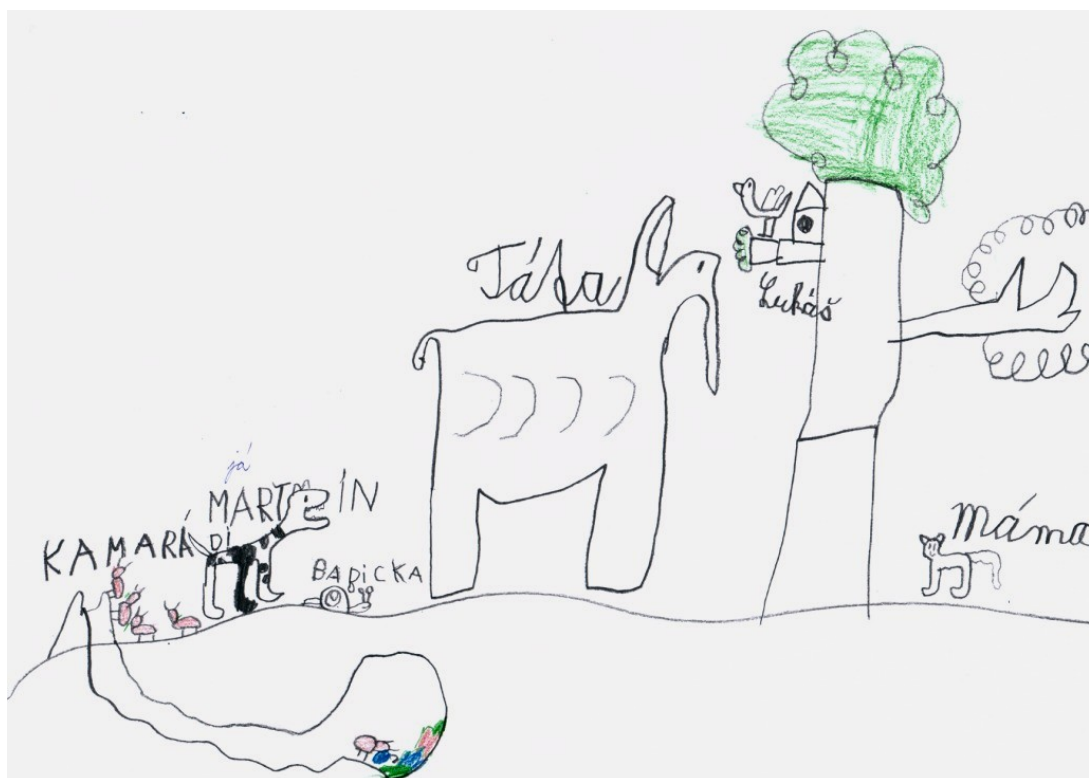
Tatínek chlapců mě upozornil na to, že u Martínka se na obou kresbách objevuje babička (na druhé i s dalšími členy), kdežto u Lukáška ne. Vůbec ho to nepřekvapilo, protože to tak je i ve skutečnosti. Pro Martínka je babička důležitou osobou, zatímco Lukášek to tak nevnímá.

Musím ještě jednou zdůraznit, jak mě fascinuje přenos mezi oběma chlapci. Z pohledu tohoto propojení se chlapci jeví stejně jako jednovaječná dvojčata.



*Kresba 1, Lukáš*





Kresba 1, Martin



Kresba 2, Lukáš



*Kresba 2, Martin*

### **6.5.2 Dvojčata Samuel a Sebastian**

Samík a Sebík jsou zcela jiným příkladem. Jsou příkladem dvojčat zcela rozdílných, také dvojvaječných. Na první pohled není vůbec jasné, že jde o dvojčata. Jeden z nich má světlé oči i vlasy a je velmi podobný mamince. Druhý má tmavé oči i vlasy a je celý táta. Jak mi řekla jejich maminka, je to tím, že se chlapci narodili z umělého oplodnění. V tomto případě je to tak, že i když se narodí ve stejný den, je to jako kdyby byli normální sourozenci a ne dvojčata.

Z obrázků jasně vyplývá, že provázanost, jakou lze pozorovat u Lukáše s Martinem, u těchto chlapců není vůbec. Jejich pojetí rodin je velmi odlišné, myslím, že na obrázcích obou chlapců není poznat, že jde o tutéž rodinu. Sebastian se navenek projevuje agresivněji, více jako frajer. Je také vyšší. Ve skutečnosti by ale v případě nebezpečí, nastrčil bratra. Ten ačkoliv je menší, lítostivější, by bratra chránil do posledního dechu. Jejich maminka říká, že Samuel na bratrovi velmi visí, má ho moc rád. Sebastian toho občas i zneužije. Ve skutečnosti je ale Sebík ten křehčí z obou bratrů, což je vidět i na tom, že má větší zdravotní potíže než Samuel.

Ve škole to nejprve vypadalo, že Sebík bude ten dravější, bystřejší. Samuel byl ze začátku dost pomalý. Dnes je tomu ale naopak, Sebastianovo nadšení z učení už vyprchalo, ale Samuel se neustále zlepšuje. Je patrné, že jeho obrázky jsou harmoničtější, barevné, pečlivě a čistě provedené. Sebík se ztvárnil na obrázku 1 v opozici vůči rodičům, celkovým dojmem na mě obrázek působil rozháraně. Na druhém obrázku ale vidím velký posun. Členové rodiny jsou všichni dinosauři, nikdo už necení zuby, působí šťastně. Je zajímavé, jak se Sebastian cítí být větší než bratr (u druhé kresby je to výrazně vidět).



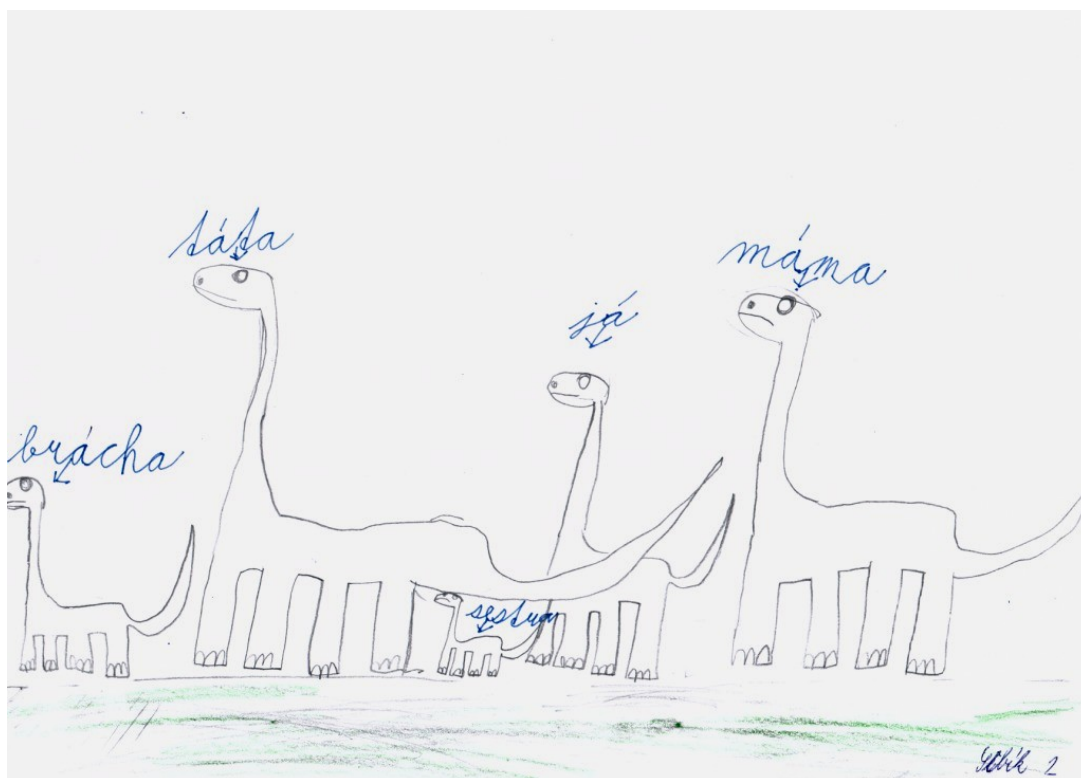
*Kresba 1, Samuel*



*Kresba 1, Sebastian*



*Kresba 2, Samuel*



*Kresba 2, Sebastian*

### **6.5.3 Matěj**

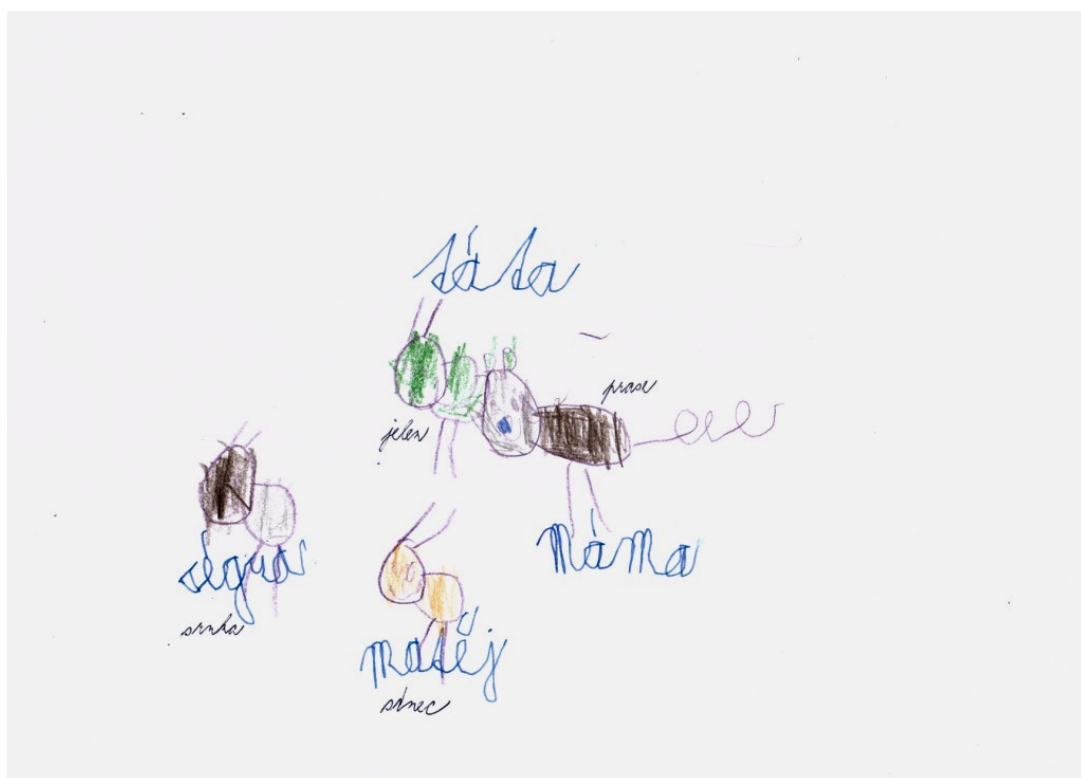
U Matýska se nechci pouštět do žádného rozboru kresby rodiny, jen bych chtěla upozornit na rozdíly ztvárnění, výtvarného projevu plynoucí z jeho obtíží. Matýsek má ve třídě svou asistentku Ivu. Je to proto, že je diagnostikován jako autista. Při běžném průběhu školního dne Matýsek žádné problémy neměl. Ke škole si od začátku vybudoval pěkný vztah. Zrovna tak s Ivou ani se mnou žádné problémy nenastaly. Děti ho také velmi pěkně přijaly, on si dokázal vytvořit vazby na některé z nich. Učivo s pomocí zvládá, projevuje často hlasitě svou radost a spokojenost. Je těžké ho donutit respektovat nějaké hranice (hlavně u jeho hlasitých projevů).

Pro děti s touto diagnózou, která je ale velmi široká a skrývá v sobě širokou škálu obtíží různé intenzity, je těžké snášet nějakou změnu, vyjetí z naučených a známých kolejí. Při projektu se toto plně u Matýska projevilo. Pracovat jinou formou než na jakou byl zvyklý, ho velmi znervózňovalo. Svoji nejistotu pak ventiloval opět křikem, podrážděností. Nicméně kresba rodiny ho bavila, též při imaginacích, které předcházely prvnímu obrázku, byl klidný. S rodinou si věděl hned rady, vůbec nezaváhal, kdo je jakým zvířátkem. Kreslení jinak nemá moc rád.



U autistických dětí je běžné, že je dost postižená oblast motoriky, zvláště jemné motoriky. Matýsek před nástupem do školy, absolvoval asi půlroční grafomotorický kurz, na kterém ho přes cviky celé ruky dovedli až ke správnému úchopu tužky. Bez tohoto kurzu by pravděpodobně nebyl schopen ani psát ani takto kreslit. Přestože jeho kresba nedosahuje úrovně žáka první třídy, myslím, že vzhledem k jeho diagnóze je i tak velkým úspěchem. Matýsek má velké štěstí, protože má za sebou pevné a podnětné rodinné zázemí.

I u něj stejně jako u jiných dětí je druhá kresba mnohem čistější. Na prvním obrázku se zvířátka také usmívala, ale tím, jak je vybarvil, to už není vidět. To, jak nesnáší změnu, se dá vyčíst i z jeho obrázků. Zvířátka zůstala stejná, na druhý obrázek přibyla babička i děda, možná pod vlivem druhé systemické pohádky, kterou jsme si přečetli až po první kresbě. Jinak ale z Matýskovy začarované rodiny dle mého názoru vyzařuje pohoda. Tu já cítím i při jednání s jeho rodiči



*Kresba 1, Matěj*



*Kresba 2, Matěj*

#### **6.5.4 Čistota = jasnost vztahů**

Jasně vztahy přispívají k subjektivní pohodě a pocitu štěstí. Pokud je nám jasné naše místo v rámci rodinného systému, pak máme větší kapacitu pro osobní rozvoj a růst. Rodinu můžeme mít jako zdroj síly, ne jako místo, kde naopak síly ztrácíme.

Pokud si děti vyjasní své místo a vztahy v rodině, má to vliv i na výuku, na jejich schopnost se učit. Mohou se věnovat vlastním potřebám a růstu. K tomu měl projekt O rodině přispět, k urovnání a ujasnění vztahů v rodině.

Z mého pohledu vidím, že očekávaná pozitivní změna nastala. Když jsem prohlížela druhé obrázky s kresbou začarované rodiny, byly čistější. Tento fakt svědčí o tom, že došlo k uspořádání vztahů v mysli dětí. Čistota obrázků znamená jasnost ve vztazích. Pokud je na obrázku rodina, tak se takto projeví uspořádání rodinných vztahů, nalezení vlastního místa. Je dokázáno, že zašpiněné, mnohokrát gumované, přeškrtnuté kresby tvoří děti se špatným rodinným zázemím, děti týrané, zneužívané. Nakolik bude pozitivní změna u dětí trvalá, se ukáže časem. Já ale považuji za smysluplné se rodinou zabývat v každém ročníku, nabídka aktivit a cvičení se bude ještě rozšiřovat, tím, jak budou děti vyspělejší a zralejší.

## IV. ZÁVĚR

Na závěr chci uvést, že vypracování této diplomové práce mne posunulo v pedagogické činnosti o velký kus dopředu. Samozřejmě díky poznatkům z literatury, kterou jsem musela nastudovat, ale také díky praktickým zkušenostem, které jsem získala při realizování týdenního projektu.

Stává se, že v celém rodinném systému není dostatek energie a učitelova snaha o zlepšení situace dítěte dialogem s rodiči vychází nazmar. Možná jeden z rodičů zažil osobního trauma. Možná se narušené vzory vztahů předávají po generace. Především v takovém případě je důležité, aby si učitel sám dovolil uvidět pravdivý, jasný stav vztahů, jasně vnímalo, zda dochází k přehlížení základních vývojových potřeb dítěte rodiči a v jaké míře. Učitel by měl být schopen unést závažnost situace a i bolest, která je součástí situace a osudu dítěte. Pokud to nedokáže, může se utrpení dítěte vyhybat. Pro dítě je vždy dobré, pokud alespoň někdo jasně vidí jeho strádání, jeho lásku, nemožnost bezpečně prožívat a vyjadřovat emoce, když se u rodičů nerýsuje naděje na změnu kvůli vážným potížím (například alkoholismus). V takových případech je učitel pro dítě jediným, kdo ho vidí, tudíž může udělat, co je pro dítě dobré. Někdy se musí rodičům postavit. To by se mělo dít v úctě vůči osudům všech rodinných příslušníků včetně agresora. I když se zdá, že to je málo, pro dítě to může znamenat možnost zakusit důvěryhodný vztah a naučit se, že v okolí je možné hledat a nalézat podporu a laskavost. Tato zkušenost ho může provázet po následující život.

Systemický přístup mi umožnil dívat se na žáky jinak, v kontextu propojení s jejich rodinami. Vím o několika konkrétních případech žáků s výchovnými problémy, u kterých si uvědomuji, že příčiny jejich problémového chování mohou ležet někde jinde než jen ve špatné či nedůsledné výchově.

Těší mě, že jsem se během psaní této práce setkala se zájmem svých kolegyně a přátel o systemický přístup a rodinné konstelace. V případě zájmu bych dokázala poradit rodičům, kteří by chtěli řešit problémy svých dětí tímto zatím netradičním způsobem (konstelací), kam se mohou obrátit.



Budu se snažit dál získávat vědomosti a zkušenosti v oblasti systemických vztahů a rodinných konstelací a ty pak zúročit ve vyučování v mezích pedagogického působení. Pevně věřím, že systemický přístup by mohl být velkým přínosem v našich školách, jak učitelům, tak žákům i jejich rodičům. Cestu vidím v systemickém vzdělávání nejen pedagogů, ale i dalších pracovníků, kteří řeší problémové chování dětí.

## V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2007. 656 s. ISBN 978–80–7367–273–7

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2008. 208 s. ISBN 978–80–7367–415–1

DVOŘÁKOVÁ, Michaela., STARÁ, Jana. *Prvouka 1. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2007. 83 s. ISBN 978–80–7238–645–1

DVOŘÁKOVÁ, Michaela., STARÁ, Jana., DVOŘÁK, Dominik. *Prvouka 1. Příručka učitele*. Plzeň: Fraus, 2007. 124 s. ISBN 978–80–7238–646–8

FRANKE–GRICKSCH, Marianne. „*Patříš k nám!*“. 1. vyd. Praha: Shambhala, a.s., 2006. 163 s. ISBN 80–239–6954–4

HELLINGER, Bert. *Rodinné konstelace. Imperativy lásky*. 7. uprav. vyd. Praha/Kroměříž: Triton, 2007. 388 s. ISBN 978–80–7254–848–4

HELLINGER, Bert. *Šťěstí, které zůstává. Kam vedou rodinné konstelace*. 2. vyd. Praha: Equilibrium s. r. o., 2010. 72 s. ISBN 978–80–904294–5–1

HELLINGER, Bert., NEUHAUSER, Johannes. *Partnerské terapie Berta Hellingera*. Praha: Pragma, 2005. 345 s. ISBN 80–7205–175–X

HELLINGER, Bert., TEN HÖVEL, Gabriele. *Rodinné konstelace objevná síla*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004. 143 s. ISBN 80–7254–512–4

HELLINGER, Bert., WEBER, Gunthard., BEAUMONT, Hunter. *Skrytá symetrie lásky. Co podporuje lásku v partnerských vztazích*. Praha: Pragma, 2000. 290 s. ISBN 80–7205–759–6

JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2011. 248 s. ISBN 978–80–7367–788–6

JENČKOVÁ, Eva. *Zpíváme mamince 1. díl*. 2. vyd. Hradec Králové: Tandem, 2005. 52 s. ISBN 80–903115–3–9

- KALHOUS, Zdeněk., OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X
- KREJČOVÁ Věra, KARGEROVÁ Jana. *Vzdělávací program Začít spolu pro ZŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. 232 s. ISBN 80-7178-695-0
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-24526-9
- MATĚJČEK, Zdeněk., DYTRYCH, Zdeněk. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2002. 128 s. ISBN 80-247-0332-7
- MOLICKA, Maria. *Příběhy, které léčí*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2007. 141 s. ISBN 978-80-7367-203-4
- NELLES, Wilfried. *Rodinné konstelace*. Praha: Alternativa, 2009. 166 s. ISBN 80-85993-89-9
- NELLES, Wilfried. *Život nemá zpátečku*. 1. vyd. Rychnov nad Kněžnou: Ježek, 2010. 216 s. ISBN 80-85996-42-1
- NEPIL, František. *Já Baryk*. Praha: Albatros, 2001. ISBN 80-00-00983-8
- PREKOPOVÁ, Jiřina., HELLINGER, Bert. *Kdybyste věděli, jak vás miluji*. Brno: Cesta, 2008. 319 s. ISBN 978-80-7295-105-5
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. přepr. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7
- SEIFERT, Jaroslav. *Mahulena, krásná panna*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1983. 220 s. ISBN 13-161-KMČ-83
- TOMKOVÁ, Anna., KAŠOVÁ, Jitka., DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2009. 176 s. ISBN 978-80-7367-527-1
- VÚP. *Rámcový vzdělávací program*. Praha: Infra, s.r.o., 2004. ISBN 80-86666-24-7
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. přepr. a roz. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7

ZEIG, K. Jeffrey., MUNION, W. Michael. *Milton H. Erickson*. 1. vyd. Praha: Triton, 2007. 159 s. ISBN 978-80-7387-024-9

## **VI. SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 – Systemická pohádka: Jak chtěl Fík uspořádat závody

Příloha č. 2 – Systemická pohádka: Jak Fík neposlechl maminku

Příloha č. 3 – Nabídka básniček pro maminku

Příloha č. 4 – Nabídka básniček pro maminku

Příloha č. 5 – Pracovní list: rodokmen rodiny

Příloha č. 6 – Písničky pro maminku

Příloha č. 7 – Pracovní list: příbuzenské vztahy

Příloha č. 8 – Pracovní list: Dotazník pro tebe a členy tvé rodiny

Příloha č. 9 – Pracovní list: Dotazník pro tebe a členy tvé rodiny

Příloha č. 10 – Pracovní list: Rodiny vypadají různě

Příloha č. 11 – Pracovní list: Rodiny vypadají různě

Příloha č. 12 – Dotazník s hodnocením

Příloha č. 13 – Dotazník s hodnocením

## **Jak chtěl Fík uspořádat závody**

Víte, děti, že kromě našeho světa existují i další světy a země? Je jich dokonce tolik, kolik budete chtít. Na kolik jich jen pomyslíte, tolik jich bude.

A v nich je všechno možné. Všechno, co vás napadne, se tam může stát.

Do jedné takové země vás teď zvu. Jak jí budeme říkat, záleží jen na každém z nás. Žijí v ní různá zvířátka, mají hodně podobné radosti a starosti jako my. Také umí mluvit.

Na pasece se sešli: pes Fík, který ve skutečnosti vypadá jako polštářek a jeho kamarádi, malý hnědý zajíček, jinak nášivka na bundu, růžový plyšový pejsek paní Fíková, jelen, který je čepičkou na hlavu, kachnička, která nedělá káč, káč, ale máčk, máčk. Mohli bychom jich vyjmenovat ještě spoustu, ale my se podíváme právě na tyto.

„Tak pojďte,“ řekl Fík, „uspořádáme si závody.“ „No tak jo, hurá závody. No a v čem vlastně budeme závodit?“ volala zvířátka jedno přes druhé.

„Já bych si představoval, ať si každý vymyslí svoji disciplínu,“ rozhodl Fík a ostatní nadšeně přikyvovali. „Navrhuji soutěž v bafání, to se mnou tatínek doma každý den trénuje,“ věděl si Fík hned rady.

„No a já bych navrhoval závod v přetrkávání, to už moc dobře umím, jak mě chválí moje maminka s tatínkem,“ přidal se k Fíkovi jelen. Také růžová paní Fíková si hned vymyslela, že by chtěla závody ve fintění a parádění, protože to jí prý jde stejně dobře jako její mamince. Říká to tatínek a ten to přece musí nejlépe vědět.

Zvířátka byla spokojená se svými nápady a už si představovala, jak svou soutěž uspořádají. Ani si nevšimla, že zajíček s kachničkou se vůbec nepřipojili a že byli čím dál víc smutnější. Vtom se kachnička docela nahlas rozplakala a také zajíček měl slzy na krajíčku. Zvířátka všeho nechala a seběhla se kolem nich. „Kachničko, copak se ti stalo? Proč pláčeš?“

„Když vy všichni umíte tak báječné věci, učí vás to váš tatínek, ale já žádného nemám, tak nemůžu mít žádnou soutěž.“ Kachnička nebyla k utišení.

A aby toho nebylo málo, přidal se k ní i zajíček, který se snažil do poslední chvíle neplakat, ale jak viděl kachničku, spustil taky.

„A co ty, zajíčku, proč pláčeš i ty, vždyť ty tatínka máš.“ „No jo, ale to není můj vlastní tatínek, to je nový tatínek, toho si maminka přivedla. Můj tatínek zajíc se odstěhoval a bydlí teď daleko a nemůže mi pomoci se skákáním, ve kterém bych mohl vyniknout. Můj nový tatínek skákat tak dobře neumí, protože není zajíc, ale králík.“

Tak tohle Fík nečekal. Místo, aby si s kamarády hezky pohráli, byli všichni smutní. „Tak takhle to dál nejde, s tím si sami neporadíme, ale kachničce a zajíčkovi přece musíme pomoci. Jde se za tetou sovou.“ Jako všude jinde i v této zemi je sova symbolem moudrosti.

Teta sova byla potěšena jejich návštěvou, ale jen do chvíle než spatřila uplakanou kachničku a zajíčka. Uvědomila si, že se děje něco vážného, když jinak veselá zvířátka jsou takhle smutná. „No, co vás ke mně přivádí? Vidím, že to není jen lecjaká návštěva, že se něco děje.“ „To ano, teto sovo, jdeme k tobě pro pomoc,“ odpověděl za všechny Fík a dál vyprávěl sově, co se jim přihodilo, když chtěli uspořádat závody.

Teta sova si vše pozorně vyslechla a začala se usmívat. Zvířátkům se ulevilo, protože viděli, že teta sova si bude vědět rady. I zajíček přestal plakat a také kachnička se pomalu uklidňovala.

„Kachničko, i ty máš přece tatínka.“ „To není možné, maminka mi pořád říká, že žádného nemám,“ ohrazuje se kachnička. „Ale ano, tatínka musíš mít, jinak by ses ani nemohla narodit, k tomu je zapotřebí maminky i tatínka, aby mohl vzniknout nový život. Jsi ráda, kachničko, že jsi na světě?“ ptala se sova. Kachnička se trochu zamyslela, přitom si vzpomněla na svoji maminku, babičku a dědečka, na své kamarády, na ten krásný pocit, když si může jen tak rejdit po rybníčku, pak zamávat křídly a podívat se na svět z výšky. Úplně radostně zvolala: „To jsem ráda, dokonce moc ráda.“

„To my všichni, milá kachničko, jsme rádi, že jsi na světě, že jsi naše kamarádka,“ nevydržel to Fík a skočil tetě sově do řeči. Ta se na něj ale nezlobila a řekla ještě kachničce: „Tvůj tatínek je o hodně ochuzen, když s tebou není. Asi to pro něj není možné, ale to už je jeho osud. Ty mu můžeš ve svém srdíčku poděkovat. Díky němu a tvé mamince jsi na světě.“

Kachnička se úplně uklidnila a rozzářila se štěstím. „To určitě udělám a poděkuju i mamince, když ji mám nablízku. Řeknu jí, že jsem ráda, že mě s tatínkem měli, i když teď jsme samy. A poprosím ji, jestli by mi nepomohla uspořádat soutěž,“ hned si naplánovala kachnička.

Když to slyšeli ostatní, také se rozhodli, že půjdou říct svým rodičům, že jsou rádi na světě a že za to vděčí jim.

A zajíček? Ten zářil hned dvakrát. Pochopil, že když je tatínek opustil, nebylo to proto, že by zajíček zlobil nebo něco provedl, ale že k tomu s maminkou měli své dospělácké důvody, kterým zajíček nemusí rozumět. On totiž ví, že ho oba mají moc rádi, i když už spolu nežijí a zajíček se se svým tatínkem zajícem nevidí tak často. Umínil si, že až se zase potkají, že mu řekne, že je jeho tatínkem, že jiného nemá a že ho má rád a taky ho poprosí, aby s ním natrénoval skoky na závody. Nového tatínka králíka má taky rád, protože teď se o něj stará a protože ho má ráda jeho maminka. Poprosí ho, aby s ním natrénoval rychlý běh, protože to králíci umí ze všech nejlépe a zajíček tak může uspořádat hned dvě soutěže.

Fík a jeho kamarádi radostně poděkovali tetě sově. Dohodli se, že závody odloží, až budou mít všichni připravenou a natrénovanou soutěž, a upalovali domů říct mamince a tatínkovi, co slyšeli u tety sovy a co cítili ve svém srdíčku.



## **Jak Fík neposlechl maminku**

Tak, děti, Fíka a jeho kamarády už znáte a teď se dozvíte, jak to bylo, když Fík neposlechl maminku.

Jednou v neděli, venku bylo tak hezky, svítlo sluníčko, pěkně hrálo, ptáčci zpívali, nebe bez mráčku, prostě neděle jak malovaná. Maminka zavolala na Fíka: „Fíku, pojd' sem, mám k tobě prosbu.“

Fík přišel, tvářil se moc spokojeně, protože zrovna slupnul k snídani chleba s medem. „Tak jsem tady, maminko, copak si přeješ?“ „No Fíku, když je takhle pěkně, co kdybys vzal babičku ven a šel se s ní projít na zahradu a kousek po cestě do lesa. Můžete si vyprávět, posedět na lavičce. Přála bych si, abys jí dělal dopoledne společnost, já zatím v klidu uvařím oběd.“

Jak to Fík uslyšel, celý se zamračil a tvářil se moc našťavaně. „Ale, maminko, to mi přece nemůžeš udělat, vždyť pro mě má přijít zajíček s kachničkou, na louce na nás čeká jelen, růžová paní Fíková. Přijdou taky další moji kamarádi a chceme si spolu hrát na schovávanou. A minule,“ pokračoval Fík, „když jsem šel s babičkou na procházku, tak nás viděl černý kos a celou dobu se mi posmíval: podívejme na Fíka, jak se plouží, jak se belhá, jak musí mluvit nahlas. On už ani neumí utíkat, musí podpírat starou bábu. A prý, proč se o ni staráme, když už je k ničemu.“

Maminka se vyděsila, byla ráda, že babička, tedy její maminka, je už nedoslýchavá a že zlomyslného posměváčka kosa neslyšela. Zároveň ale velmi posmutněla, když viděla, jak se Fík k její prosbě, aby strávil dopoledne s babičkou a dělal jí společnost, staví.

A vtom už pod oknem volal zajíček na Fíka: „Tak jsme tady, honem poběž, budeme si hrát na schovávanou.“ Kachnička se přidala: „Už na nás všichni čekají.“ Fík se nedočkavě podíval na maminku, ta jenom smutně kývla hlavou: „Tak si běž, milý Fíku s kamarády, když myslíš, že je to správné.“

Fík se ani chvilku nerozmýšlel, pádil ven, se zajíčkem a kachničkou utíkali na louku. Jakmile tam dorazili, hned chtěli všichni začít hrát. U schovávané se všechna zvířátka rozpočítávala a kdo vyhrál, tak mohl pykat. Jenže dneska si s nimi

přišel zahrát i velký, plyšový, trochu otrhaný medvěd. No a protože byl mnohem větší a silnější než ostatní, řekl: „Dneska žádné rozpočítávání nebude, pykám já.“ „Jak to?“ ptali se kamarádi. „No to je přece jasný, jsem nejsilnější, takže mě budete poslouchat. Kdo nebude, tomu nabančím. U nás doma to tak chodí“

Co měli kamarádi dělat. Vůbec se jim to nelíbilo, už ani nechtěli hrát, ale ze strachu medvěda poslouchali. Fíkovi začalo být nějak smutno. Najednou si všimnul, jaké to je, když je někdo slabší. Vzpomněl si také na babičku a na to, jak se za ni styděl, když se kos posmíval, protože babička byla hodně stará a špatně se jí chodilo.

A najednou si také vzpomněl, že dřív, když byl Fík mnohem menší, babička měla zdravé nohy, chodila s ním na procházky, vyprávěla mu a starala se o něj, aby si jeho maminka mohla odpočinout. Fík začal litovat, že nezůstal doma a nevzal babičku ven. Věděl, jakou by jí tím udělal radost. Místo toho musí hrát hru, která ho ani nebaví a je to nespravedlivé, protože pyká pořád medvěd.

Fík viděl, že ani ostatní takováhle schovávaná nebaví, a tak na ně zavolal: „Kamarádi, všichni pojd'te sem, už se nebudeme schovávat.“ Všichni tedy vylezli z úkrytu a přidali se k Fíkovi.

To ale medvěda pěkně rozčílilo, protože chtěl, aby bylo po jeho, aby se všechno dělalo, jak on chce. Vždyť je přece největší. A teď ostatní poslouchají Fíka a ne jeho. Proto se k Fíkovi rozeběhl a vši silou do něj vrazil. Fík upadl a pořádně si odřel koleno, až mu tekla krev.

Ostatní zvířátka se ale naštvála a rozeběhla se na medvěda. Ten, když viděl, že se všichni proti němu spojili, na nic nečekal a upaloval zpátky do lesa. Žádný hrdina to totiž nebyl, nečekal, že by se mu někdo postavil na odpor.

Fík se smutně ploužil domů i s krvavým kolenem, které ho při každém kroku bolelo. Ale jemu bylo víc smutno z toho, jak se ráno zachoval a styděl se.

Když ho maminka uviděla, nic neřekla, koleno mu umyla a ošetřila. Přitom Fíkovi vyprávěla, že když ona byla malá, upadla a taky přišla s pořádně odřeným kolenem. Její maminka, Fíkova babička, jí ho ošetřila a pak jí vyprávěla moc pěknou pohádku. Pak mu maminka řekla: „To jsem ráda, Fíku, že to, jak o mě pečovala moje maminka, můžu vrátit tobě.“

Fík se rozplakal a řekl mamince, že je mu moc líto, že nešel s babičkou na procházku. Maminka mu otřela slzičky a řekla: „Milý Fíku, vždyť to můžeš snadno

napravit. Ale s tím tvým kolenem to na procházku nevypadá. Mám nápad. Co kdybys poprosil babičku, třeba by ti také vyprávěla nějakou pohádku, víš kolik jich umí?“

Fík měl velkou radost, že se už maminka na něj nezlobila. Ona totiž věděla, že jejich Fík je hodný pejsek, co má svou rodinu rád, a že mu to bylo líto. Fíka pak napadlo, že by zavolal své kamarády, aby si také přišli poslechnout babiččinu pohádku.

A posměváček kos? Ten mohl jenom závidět takovou babičku, která vypravuje krásné pohádky. A velký, silný medvěd? Dokud se nenaučí, že si nemůže všechno vynutit silou, nebude mít žádné kamarády. A Fík se svými kamarády? Ti často sedávají s babičkou na lavičce a poslouchají její pohádky. A jaké? No, to už si povíme jindy.

### Příloha č. 3 – Nabídka básniček pro maminku

#### MALÝ ZAHRADNÍK

*Zdeněk Kriebel*

Já mám v okně květináč,  
hádej, hádej, nač.  
Zafouká-li vítr vonný,  
rozkolíbá v něm dva zvony.

Zalívám tam, zalívám  
v hrnku z červenavé hlíny  
sněhobílý tulipán;  
proč? – Pro oči maminčiny.

Druhý hrnek tajemný je,  
ale v hlíně už to žije.  
Seli jsme tam s tátou kvítí,  
které prý jak nebe svítí.

Klíčku, lístku, prosím, květe,  
už si hlínu odemkněte,  
pusťte k slunci fialinku,  
vždyť je – k svátku pro maminku.

*(Píšťalička)*

#### TVOJE MAMINKA

*Oldřich Syrovátka*

Zatímco sladce spíš  
tichounce na oušku,  
maminka spravuje  
rozbitou punčošku.

Přišije knoflíky,  
kabátek zašívá,  
vyžehlí košilku,  
přitom si zazpívá.

A pak tě pohladí,  
políbí, když jdeš spát,  
kdo by svou maminku  
nechtěl mít hodně rád?

*(Pohádky z duhové zahrádky)*

#### CO JE VIDĚT Z KOČÁRKU

*Vratislav Spilka*

Napřed vidím vždycky maminku,  
jak mi načechrává peřinku.  
Pak se hneme za neznámým cílem.  
Cestou vidím, nebe, slunce, domy,  
ptáčky, tváře, klobouky a stromy,  
potom kdosi od určité chvíle  
chodí s námi. Táta. Lesknou se mu brýle.  
Kočárek mne vozí světem z místa na místo,  
až tím kolébáním usnu načisto.  
To mi ale všechno poví maminka.  
Nevím z toho ještě nic. Jsem malinká.

*(časopis Sluníčko)*

#### DOPÍSKY DO PÍSKU

*Zuzana Špůrová*

Píšu  
píšu do písku  
tisíc dopísků.

Skládám krásnou maminku  
z oblázků a kamínků.

Moje mámo ze všech maminek  
to máš k svátku  
tečka kamínek.

*(Nejnovější novinky)*

#### SLOVÍČKA OD SRDÍČKA

##### CO MÁ MÁMA NEJHEZČÍ

*Nejhezčí jsou z mámy oči,  
celý den se za mnou točí.  
Když jsem smutný,  
tak ty oči mrknou na mne  
zpod obočí.*

*Mně se nejvíc pusa líbí,  
co chci, to mi pusa slíbí.  
Víš, jak těší písnička,  
říká hezká slovíčka.*

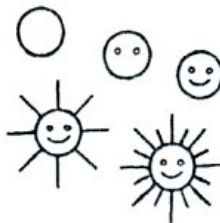
*Já mám ráda ruce mámy,  
pořád jsou tu někde s námi.  
Přitulí mě do náruče,  
poslouchám, jak srdce tluč.*

*Zuzana Grufiková-Kopecká*

Příloha č. 4 – Nabídka básniček pro maminku

**SLUNÍČKO**

Podívej se maličko,  
namaluji sluníčko.  
Sluníčko má očka  
jak nějaká kočka.  
Vesele se usmívá  
a tiše si povídá:  
Svítím, svítím na domy,  
posvítím i na stromy,  
svítím také kotěti  
a malému štěněti.  
Svítím, svítím pro maminky –  
ale nejvíc pro děti.



**KDO JE TO?**

Vaří, pere, žehlí, šije,  
koupe děti, hrnky myje,  
odpovídá na otázky,  
dává pusu z velké lásky.  
(Kdo je to? Maminka.)

**MLÝNEK**

Uděláme kostičku,  
na kostičce mističku,  
dole okénečko  
a malé kolečko.  
Na misce je tyčka,  
také dlouhá klíčka  
a na ní je kulička,  
ať nebolí ručička.  
Umeleme kávu v mlýnku  
pro tatku a pro maminku.



**POZNÁTE JE?**

Řídí auto, kdeco spraví.  
Co ho baví? Fotbal, zprávy.  
Když se vrací po práci,  
je pro každou legraci.  
(Kdo je to? Tatínek.)

Žije s námi odmala,  
práce s ním je nemalá.  
Musíme ho přebalovat,  
krmít, vykoupat a chovat.  
Ještě taky v kočárku  
vozíme ho do parku.  
(Kdo je to? Miminko.)

**KYTIČKA**

Točil se táta okolo bláta.  
Točila se maminka okolo semínka.  
Točil se děda okolo sena.  
Točila se babička okolo vajíčka.  
Točila se žabka okolo jabka.  
K tomu hůlka, mašlička –  
a je tady kytička.  
A pro tuhle kytičku  
přikreslíme vázičku.  
Komu dáme květinku? (sólo)  
Potěšíme maminku. (všichni)



**VĚNEČEK**

Ladislav Stehlík

Chudobku a pomněnečku  
svážeme si do věnečku.

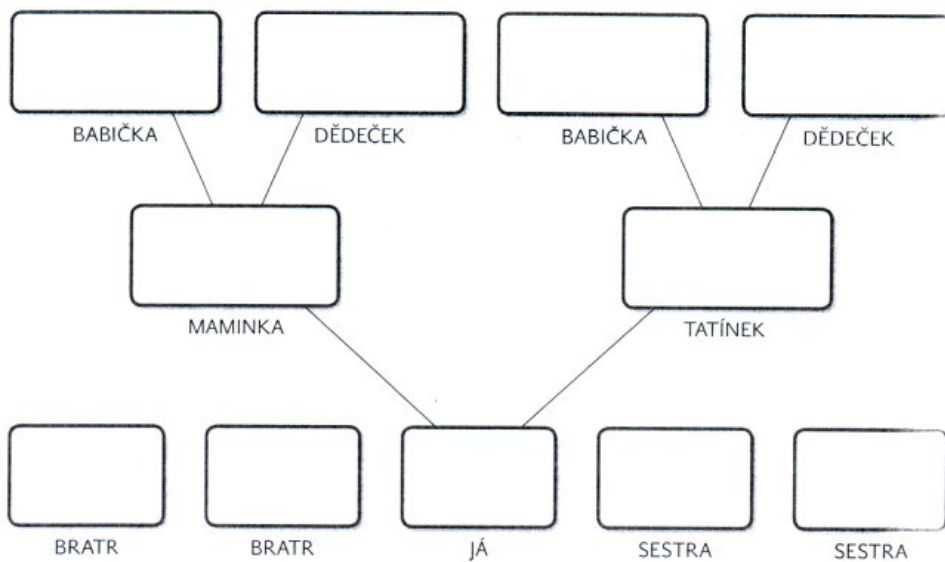
Komupak ho dáte?  
Mamince své zlaté.

(Od jara do zimy)

Příloha č. 5 – Pracovní list: rodokmen rodiny

*DŮ – DOPLŇ ZA POMOCI RODIČŮ*

**MŮJ RODOKMEN**



*JSEM NALEP FOTOGRAFII TVÉ RODINY*

## Příloha č. 6 – Písničky pro maminku

### MÁMO MÁ, MÁM TĚ RÁD

MAMINCE

hudba: Petr Jistel  
slova: Dana Mlčochová

*Učitelka:*

Má-mo má, mám tě rád,  
už tě bu-du po-slou-chat.  
Dá-rek já pro te-be mám,  
pu-su ti dám, za-zpí-vám.

*Děti:* Má-mo má, mám tě rád,  
už tě bu-du po-slou-chat.  
Dá-rek já pro te-be mám,  
pu-su ti dám, za-zpí-vám.

2. Mámo má, (Mámo má), slib ti dám, (slib ti dám),  
uklízet já (uklízet já) budu sám (budu sám).  
Čas ať máš (Čas ať máš) se mnou si hrát, (se mnou si hrát),  
na klíně mě (na klíně mě) pohoupat (pohoupat).

### MAMINČINY KOLÁČE

TA NAŠE MAMINKA

hudba: Petr Jistel  
dětská lidová poezie

*Tanečně*

Ta na-še ma-min-ka rá-da mě má,  
S tva-ro-hem, s po-vi-dly jsou ja-ko med,  
dnes pe-če ko-lá-če, ji-stě mi dá,  
ře-knu jí "dě-ku-ji", sním si je hned.



## Příbuzenské vztahy



TÝNA



JÁJA



JITKA



MILAN



DANA



LÍDA



TÝNA MÁ MÁMU JITKU A TÁTU MILANA.

I MALÁ JÁJA MÁ TÁTU MILANA A MÁMU JITKU.

MÁMA TÝNY MÁ SESTRU DANU.

TAKÉ JITKA TADY MÁ SVOU MÁMU. JE TO LÍDA.

TÁTA JITKY JE TU TAKY. JE TO EMIL.

I LÍDA TU MÁ SVOU MÁMU – ALENU.



TETA  
TÝNY



SESTRA  
TÝNY



DĚDA  
TÝNY



BABI  
TÝNY



BABI  
JITKY



Příloha č. 8 – Pracovní list: Dotazník pro tebe a členy tvé rodiny

DOTAZNÍK PRO TEBE A ČLENY TVÉ RODINY

JÁ : \_\_\_\_\_ MAMINKA : \_\_\_\_\_

OBLÍBENÁ BARVA



OBLÍBENÉ ZVÍŘE



OBLÍBENÉ JÍDLO



OBLÍBENÁ HRAČKA



CO MĚ ROZVESELÍ: .....



Z ČEHO JSEM SMUTNÝ: .....



CO MĚ ROZZLOBÍ: .....



ČEHO SE BOJÍM: .....



CO TĚ ROZVESELÍ: \_\_\_\_\_



Z ČEHO JSI SMUTNÝ: \_\_\_\_\_



CO TĚ ROZZLOBÍ: \_\_\_\_\_



ČEHO SE BOJÍŠ: \_\_\_\_\_

## DOTAZNÍK PRO TEBE A ČLENY TVÉ RODINY

TATÍNEK: \_\_\_\_\_

JEDEEN SOUROZENEC: \_\_\_\_\_

OBLÍBENÁ BARVA



OBLÍBENÉ ZVÍŘE



OBLÍBENÉ JÍDLO



OBLÍBENÁ HRAČKA



CO MĚ ROZVESELÍ: .....



Z ČEHO JSEM SMUTNÝ: .....



CO MĚ ROZZLOBÍ: .....



ČEHO SE BOJÍM: .....



CO TĚ ROZVESELÍ: \_\_\_\_\_



Z ČEHO JSI SMUTNÝ: \_\_\_\_\_



CO TĚ ROZZLOBÍ: \_\_\_\_\_



ČEHO SE BOJÍŠ: \_\_\_\_\_

## Rodiny vypadají různě





Příloha č. 11 – Pracovní list: Rodiny vypadají různě

Lidé kolem nás




■ Napravo od schodiště jsou rovněž tři byty. Muž, který bydlí sám v přízemí, má také rodinu. Ta s ním ale nebydlí. Jak může vypadat jeho rodina? Kluk bydlící ve druhém patře jen s tatínkem má rodinu, která má čtyři členy. Jak může vypadat jeho rodina? ■ Kdo patří do vaší rodiny? Přineste fotografii nebo to nakreslete.





## HODNOCENÍ - CO JSEM SE NAUČIL

JMÉNO: .....

1) DOKÁŽU VYJMENOVAT MĚSÍCE, JAK JDOU ZA SEBOU


 ANO, BEZ  
CHYBY


 OBČAS SE JEŠTĚ  
SPLETU

 ZATÍM  
MI TO NEJDE


2) VÍM, KTERÉ MĚSÍCE JDOU JARNÍ, LETNÍ, PODZIMNÍ, ZIMNÍ

 ANO,  
VÍM BEZ  
CHYBY

 JEŠTĚ  
SI JE PLETU

 MWÍM JEŠTĚ  
PROCVIČOVAT,  
PROTOŽE TO NEUMÍM

3) ROZUMÍM NÁZVŮM ČLENŮ RODINY (RODICE, PRARODICE, DCERA, SYN,  
VNUK, VNUČKA, TETA, STRÝC, SESTRA,  
BRÁTA, SEPTIZENICE, BRATRANEC)

 ANO,  
JSEM SI V TOM  
JISTÝ

 JEŠTĚ  
JE MI PLETU

4) VÍM, KDY MÁM NAROZENINY

 ANO

 NE,  
NEPAMATUJI SI TO

5) VÍM, KDE BYDLÍM, ZNÁM ADRESU (ULICE, MĚSTO)

 ANO  
UMÍM

 NE,  
NEPAMATUJI SI TO

6) ZVLÁDL JSEM NAKOUPIT V OBCHODĚ, CO MI MAMINKA NARÁLA

 ANO

 NE

Příloha č. 13 – Dotazník s hodnocením

7, ZVLÁDL JSEM DRÁT POZVÁNÍKU



BEZ  
CHYB



MĚL JSEM  
2-3 CHYBY



MĚL  
JSEM VÍCE CHYB

8, NAUČIL JSEM SE BAŇNÍČKU



RYCHLE  
A CELOU SI  
ZVLÁDNU JÁM



POTŘEBUJI  
DĚLAT  
NAPROVED



JAKOHNĚMU MI  
NEDE, MĚL BYCH  
JI JEŠTĚ PROCVIČOVAT

9, DOZVĚĚL JSEM SE VĚCÍ NOVEHO O TATÍNKOVÍ, MAMINCE,  
POUROZENCÍCH (PŘI VYPLŇOVÁNÍ DOTAZNÍKŮ)



ANO,  
HEZEY JUNE SI  
POPOVÍDALI



VŽ JSEM VĚDĚL,  
CO KDO MÁ RA'D



MOC MĚ TO  
NEBAVIL

10, VÍM, CO SI MUŽU KOUPIŤ ZA 20Kč



ANO



NEHÁM PŘEDSTAVU

11, UVEDOMIL JSEM SI, ŽE JE DOBRĚ MÍT RODIČE A NEŽDY  
JIM ŘÍČT, ŽE JE MÁM RA'D



ANO,  
UNÁŠ V RODINĚ  
TO TAK DĚLÁME



TROCHU  
SE STYDÍM,  
TAK TO RADŠÍ  
NEŘÍČÁM



V NÁŠ VE  
TO NEŘÍČÁ

12, UMÍM SI PŘEČÍST ZADAŇÍ ÚKOLU A PAK NA NĚM JÁM  
NEBO VE SKUPINCE PRACOVAT



ANO,  
VŽ TO DOKÁŽU



NEŽDY  
POTŘEBUJI  
NEBO VYSVĚTLIT



JÁM JEŠTĚ NEJSEM  
SCHOPEN, POTŘEBUJI  
POHOC

13, ZVLÁDL JSEM PŘEDE VĚMI ŘÍČT MAMINCE BAŇNÍČKU



ANO,  
BEZ PROBLÉMU



ANO,  
ALE STYDĚL JSEM SE



NAKONEC ANO,  
ALE DĚLALO MI TO  
PROBLÉMY